

**Étude de la mise
en oeuvre de la
politique en matière
d'éducation spéciale**

Septembre 2001

Étude de la mise
en oeuvre de la
politique en matière
d'éducation spéciale

Septembre 2001

Données relatives au catalogage de la publication

Entrée principale sous le titre:

Étude de la mise en oeuvre de la politique en matière d'éducation spéciale /
Nouvelle-Écosse. Ministère de l'Éducation.

ISBN: 0-88871-698-2

1. Enfants surdoués--Éducation--Nouvelle-Écosse.
2.Éducation spéciale--Nouvelle-Écosse. I. Special Education Implementation
Review.

371.909716--dc21

2001

Contenu

Contenu	iii
Remerciements	v
Résumé	1
Généralités	11
Mandat	12
Composition du comité	12
Processus	13
Programmation et services de l'éducation spéciale	17
Contexte historique de l'éducation spéciale	17
Principes et croyances	20
Programmes et services actuels	22
Pratiques efficaces / prometteuses	31
Prendre en compte la diversité dans une scolarité favorisant l'intégration	31
Mise en place d'une équipe — Participation des parents	36
Redevabilité	38
Suivi en continu de notre progression	41
Analyse des questionnaires du sondage et informations sur les groupes de réflexion	43
Résultats	43
Améliorations importantes	44
Difficultés importantes	53
Recommandations	69
Scolarité favorisant l'intégration	69
Perfectionnement professionnel	71
Identification et évaluation	72
Planification de programme	73
Participation des parents	74
Collaboration entre agences	74
Ressources et structures de soutien	75
Financement	76
Normes en matière de programmation et redevabilité	77
Procédure d'appel	79
Annexes	81
Annexe 1	83
Étude de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale :	
Analyse des soumissions écrites et des sessions de réflexion	83
Annexe 2	89
Détails sur les sessions de réflexion	89
Références	141

Remerciements

Le ministère de l'Éducation souhaite remercier les nombreuses personnes qui ont participé au processus d'étude de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale.

Nous souhaitons remercier tout particulièrement les élèves, les parents, les enseignants, les aides-enseignants, les directions d'école, les professionnels et les représentants d'agences communautaires qui ont pris le temps de participer aux sessions de réflexion et de faire part au comité de leur expérience et du savoir-faire qu'ils ont acquis dans ce domaine. Nous remercions également tout spécialement les animateurs des sessions de réflexion et le personnel des conseils scolaires, qui nous ont aidé à organiser ces sessions dans chaque région. Nous souhaitons aussi exprimer notre gratitude aux Néo-Écossais et aux Néo-Écossaises qui nous ont fait part de leurs commentaires et de leurs suggestions par l'intermédiaire des questionnaires et de leurs lettres.

Merci également à Carroll Collins, Wanda Smith, Carmen Blinn, Crystal Lowe et Ales Pesl d'avoir soutenu sans relâche le personnel du ministère de l'Éducation et le comité d'étude de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale (CEPES) tout au long du processus. Aussi, l'appui de Kathy Mykety, Dr Kevin MacNeil, Cindy Giffen-Johnson, Bill Colpitts et Don Glover a été grandement apprécié.

Nos remerciements vont aussi à Terry Mills, Remi MacDonell et Robert Graham pour leur aide, leur soutien et leurs conseils lors du rassemblement, de la compilation et de l'analyse des données et à Victor Thiessen et Barbara Cottrell pour leur excellent rapport analysant les résultats de cette étude.

Pour finir, le ministère de l'Éducation aimerait remercier de leur énorme contribution les membres du CEPES, qui sont mentionnés ci-dessous. Ils ont entrepris cette étude en plus de leurs engagements existants sur le plan familial et professionnel et nous sommes pleinement conscients de la grande valeur de leur participation.

Tom Rich, président (de août 2000 à avril 2001)
Directeur administratif, Programmation anglophone
Ministère de l'Éducation

Mike Sweeney, président (de mai à juin 2001)
Directeur administratif, écoles publiques, Ministère de l'Éducation

Colleen Doucette / Alex Bruce
Conseillers en Éducation spéciale
Services aux élèves, Ministère de l'Éducation

Fred MacLean, directeur
Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse

Earl Rutledge, officier du personnel
Nova Scotia Teachers Union

Donnie MacIntyre, officier du personnel
Nova Scotia Teachers Union

Marie-Claude Rioux, directrice générale
Fédération des parents acadiens de la Nouvelle-Écosse

Dr Carmel French
Nova Scotia Association for Community Living

David Richey
Association for Bright Children of Nova Scotia

Charles MacDonald, directeur administratif
Disabled Persons Commission

Annie Baert, directrice administrative
Learning Disabilities Association of Nova Scotia

Lorna MacPherson, coordonnatrice, Children with Special Needs
Ministère des Services communautaires

Iris Peet, superviseure
Student Services, Halifax Regional School Board

Ann Power, directrice
Services aux élèves, Ministère de l'Éducation

Allan Boudreau, coordonnateur, Service aux élèves
Direction des services acadiens et de langue française
Ministère de l'Éducation

Peter Sheppard, professeur à l'élémentaire
Nova Scotia Teachers Union

Jed Corbett, enseignant-ressource
Nova Scotia Teachers Union

Sandra Himmelman, présidente
Fédération des associations foyer-école

Dr Margaret Brown
Inter-University Council on Teacher Education, Acadia University

Madeleine Lelièvre, Atlantic Centre of Research
Access and Support for Students with Disabilities, Saint Mary's University

Charmaine Bellefontaine
Attention Deficit Association of Nova Scotia

Kathy Myketyyn
Integration Action Group

Philip Finck / Margaret Gennette
Autism Society of Nova Scotia

Linda Smith, directrice
Child and Youth Health Services

Vicki Wood (de juin à novembre 2000)
Ministère de la Santé

Mary Jess MacDonald, vice-présidente
Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse

Résumé

Le processus d'étude de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale a été lancé en mai 2000 par la ministre de l'Éducation. Le but de ce processus était de produire un rapport détaillant la situation actuelle de la mise en œuvre du *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale*, publié en 1996. Le ministère de l'Éducation, dans cette optique, a mis en place un comité composé de représentants des parents d'élèves, d'organismes défendant les intérêts des enfants et des jeunes souffrant d'incapacités, des conseils scolaires, du NSTU, d'universités et de différents secteurs du gouvernement concernés par l'offre de services aux enfants et aux jeunes souffrant d'incapacités. Dans le cadre de son mandat, ce comité a produit un rapport sur la situation actuelle de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale. Il a aussi mis en évidence les défis qui se présentent quand on veut offrir des programmes et des services d'éducation spéciale dans les écoles publiques de la Nouvelle-Écosse et il a préparé des recommandations susceptibles de permettre de relever ces défis.

Le comité a reçu des informations d'ordre général sur les textes de loi, divers documents de politique en matière d'éducation spéciale et des rapports pertinents d'autres provinces. Les réunions du comité d'août 2000 à mai 2001 ont également donné lieu à des présentations sur des sujets bien précis, comme le financement de l'éducation spéciale, la collaboration interagences, les questions de redevabilité et les programmes / les stratégies d'intervention poussée sur le plan comportemental.

Le comité s'est procuré les commentaires et les suggestions du grand public par l'intermédiaire d'un sondage avec questionnaire, qui a été mis à la disposition du grand public et des autres intervenants. Ce questionnaire demandait aux gens d'examiner huit domaines se rapportant à la politique en matière d'éducation spéciale et d'indiquer s'ils pensaient qu'il y avait eu des améliorations importantes ou s'il restait des difficultés importantes dans ces différents domaines du soutien aux enfants et aux jeunes souffrant d'incapacités depuis la mise en œuvre de la politique, en 1996. On leur demandait également de faire des suggestions d'améliorations à apporter. On s'est servi d'un processus de sessions de réflexion pour explorer ces questions de façon plus approfondie avec les parents, les élèves, les enseignants, les aides-enseignants, les directions d'école et des services aux élèves, les conseillers scolaires et les autres professionnels qui offrent leurs services aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. On a également organisé des sessions de réflexion pour les représentants des communautés acadiennes et francophones et pour les représentants des Néo-Écossais d'origine africaine. Les questionnaires du sondage ont été envoyés directement aux représentants de la population Mi'kmaq. Victor Thiessen et Barbara Cottrell ont rédigé un rapport sur les résultats du sondage et des sessions de réflexion.

Le comité d'étude de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale (CEPES) est conscient du fait que les écoles tentent à l'heure actuelle d'offrir tout un spectre continu de programmes et de services aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, en dépit des limites dont elles souffrent sur le plan des finances et des ressources. Le CEPES est également conscient qu'il est néanmoins nécessaire d'apporter des améliorations supplémentaires pour accommoder les défis persistants et les nouvelles difficultés qui se présentent lorsqu'on cherche à répondre aux besoins des élèves dans toute leur diversité.

D'après les résultats de cette étude, il y a eu des progrès dans la mise en œuvre de la politique dans un grand nombre de domaines. Les domaines les plus souvent cités qui ont démontré des améliorations significatives sont : la scolarité favorisant l'intégration, le processus de planification de programme, les ressources et structures de soutien et, enfin, l'identification et l'évaluation des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Tant les sondés que les participants aux sessions de réflexion soulignent cependant qu'il est nécessaire d'apporter plus de ressources et de soutien pour que la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale puisse se faire pleinement. Le manque de financement se situe, d'après eux, au cœur du problème pour ce qui limite la progression de la mise en œuvre de la politique. En ce qui concerne le processus de planification de programme, il faut faire plus d'efforts pour s'assurer que les parents participent de façon significative au processus.

Les gens suggèrent également qu'on établisse des critères et des définitions plus clairs, à la fois pour l'accès aux services d'éducation spéciale de base et pour les rôles distincts des intervenants concernés. Ils mentionnent aussi qu'il est nécessaire d'améliorer la communication au sein du système éducatif et avec ses différents partenaires. En plus, il convient de mettre en place un système de redevabilité bien défini. Le comité fait, au total, 34 recommandations, qui sont regroupées selon les thèmes suivants : scolarité favorisant l'intégration de tous les élèves; perfectionnement professionnel; identification et évaluation; planification de programme; participation des parents; collaboration interagences; ressources et structures de soutien; financement; normes en programmation et redevabilité; et processus d'appel.

Scolarité favorisant l'intégration

1. Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires élaborent un plan de communication, en vue d'aider les gens à mieux comprendre le concept de scolarité favorisant l'intégration et d'améliorer les programmes et les services offerts aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Ce plan de communication décrirait la marche à suivre pour accéder aux documents existants et servirait de cadre pour la mise au point d'une série de dépliants. Ces dépliants décriraient les programmes et les services disponibles et les possibilités d'accès à ces programmes et services. Ils devraient, en particulier, aborder les points suivants :

- scolarité favorisant l'intégration
- identification et évaluation
- processus de planification de programme
- procédure d'appel
- transitions.

Il conviendrait de consulter les groupes d'intervenants concernant l'élaboration du plan de communication et il faudrait que les documents mettent l'accent sur la nécessité d'utiliser un langage simple et de fournir des explications claires.

2. Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires mettent en place une terminologie commune en éducation spéciale (adaptations/modifications, PPI/PMI, aides-enseignants, enseignants-ressources, etc.). Il faudrait, de surcroît, remplacer l'expression « déficiences émotionnelles » dans la politique 1.3 par l'expression « difficultés sur le plan affectif/comportemental ».

Perfectionnement professionnel

3. Il faudrait que le ministère de l'Éducation, les départements des sciences de l'éducation des universités, les conseils scolaires et le NSTU travaillent en collaboration à la mise au point et à la mise en œuvre d'un plan de formation continue en cours d'emploi portant sur les programmes et les services destinés aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Ce plan serait destiné tant aux enseignants qu'aux directions d'école, au personnel de soutien professionnel et aux aides-enseignants. Il faudrait que ce plan encourage :
 - les enseignants et les aides-enseignants à participer à la conception et à l'élaboration de plans de formation en cours d'emploi, en vue de répondre aux besoins qui existent au plan local
 - les conseillers scolaires, les parents, les professeurs de sciences de l'éducation des universités et les professionnels extérieurs au système éducatif qui travaillent auprès des enfants et des jeunes qui souffrent de difficultés d'apprentissage à participer davantage.

Il faudrait que ce plan fasse en sorte que les gens connaissent et comprennent mieux les différentes incapacités spécifiques des élèves et le lien entre les pratiques d'appréciation du rendement et les pratiques pédagogiques. Il faudrait aussi que ce plan porte sur tout un éventail de méthodes pédagogiques, sur les diverses adaptations possibles, sur les divers styles d'apprentissage existant, sur l'élaboration de plans de programme individualisés, sur la participation pertinente des parents, sur la communication entre l'enseignant et l'élève, sur les questions d'ordre comportemental et sur le leadership.

Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires offrent des ressources suffisantes, tant sur le plan du temps que sur le plan financier, pour que ce plan puisse être mis en œuvre et pour s'assurer que les résultats d'apprentissage fassent l'objet d'une évaluation systématique.

4. Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires élaborent et mettent en œuvre des sessions d'information et de formation pour les parents se rapportant à la politique en matière d'éducation spéciale, aux programmes et aux services destinés aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et aux problèmes concernant spécifiquement tel ou tel type d'incapacité spécifique.
5. Il faudrait que le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires, le NSTU et les départements des sciences de l'éducation des universités conçoivent et mettent en œuvre tous les ans un institut permettant d'offrir aux professionnels de l'éducation l'occasion de mettre en commun leurs pratiques, leurs ressources et leurs documents les plus efficaces ou les plus prometteurs et d'établir un réseau de relations. Les parents, les organismes défenseurs des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et les autres professionnels concernés devraient prendre part à ces activités.

Identification et évaluation

6. Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires passent en revue les pratiques actuelles des conseils scolaires en matière d'évaluation et de renvoi auprès de l'équipe de planification de programme et élaborent des lignes directrices normalisées
 - qui conduisent à la mise en place de pratiques dans lesquelles l'évaluation et le renvoi auprès de l'équipe de planification de programme se font de façon appropriée et en temps voulu
 - qui décrivent le lien qui unit en permanence l'évaluation aux pratiques d'enseignement.
7. Il faudrait que le ministère de l'Éducation, les départements de sciences de l'éducation et les conseils scolaires travaillent en collaboration à la conception et à la mise en œuvre d'activités de perfectionnement professionnel pour les enseignants et les enseignants-ressources, y compris des instituts et des cours portant sur les pratiques en matière d'identification et d'évaluation.
8. Il faudrait que le ministère de l'Éducation établisse des objectifs précis et fournisse son soutien financier à un nombre approprié de professionnels qualifiés dans le système des écoles publiques, pour faciliter le processus d'identification et d'évaluation. Il conviendrait d'incorporer les considérations d'ordre géographique dans un tel processus.

Planification de programme

9. Il faudrait que le ministère de l'Éducation mette en place un comité composé de représentants du NSTU et des conseils scolaires. Ce comité serait chargé d'étudier la question et de faire des recommandations, d'ici au 1^{er} novembre 2001, concernant les mesures qu'on pourrait prendre pour s'assurer que les enseignants disposent d'assez de temps pour la planification de programme. Il faudra que le rapport de ce comité
 - indique des options et des pratiques efficaces pour ce qui est d'augmenter le temps disponible pour la planification
 - clarifie ce qui constitue du « temps passé au contact des élèves »
 - fournisse un plan de communication / mise en œuvre.
10. Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires élaborent et mettent en œuvre un guide pour les enseignants, les directions d'école et le personnel de soutien professionnel qui clarifie les rôles et les responsabilités de tous ceux qui sont concernés par le processus de planification de programme.

Participation des parents

11. Il faudrait que le ministère de l'Éducation, en consultation avec le Comité des programmes et des services d'éducation spéciale (CPSES), élabore un guide à l'intention des parents sur le processus de planification de programme et sur le rôle de tous les partenaires dans ce processus.
12. Il faudrait que chaque conseil scolaire élabore et mette en œuvre une stratégie conforme à ce qui est stipulé dans le guide, afin de faire en sorte que la participation des parents au processus de planification de programme soit plus pertinente.

Collaboration entre agences

13. Il faudrait que le gouvernement s'assure, par l'intermédiaire du Comité d'action pour l'enfance et pour la jeunesse (Child and Youth Action Committee, CAYAC), qu'il y a collaboration entre les différentes agences concernées, afin d'améliorer l'accès aux programmes et aux services pour les enfants et les jeunes qui ont des difficultés d'apprentissage. Il conviendrait de prendre les mesures suivantes :
 - réviser et compléter le manuel *Transition Planning in Nova Scotia* de 1994; il faudrait décrire les procédures pour la transition à l'arrivée à l'école et à la sortie de l'école;
 - élaborer des pratiques de collaboration avec les professionnels de la santé, afin de s'assurer que les recommandations faites aux écoles soient faisables et pratiques et prennent en compte le contexte de l'environnement scolaire;

- mettre en évidence et combler les lacunes dans le soutien aux enfants et aux jeunes qui ont des difficultés d'apprentissage; cette mesure devrait inclure la mise en œuvre des recommandations du rapport *Mental Health: A Time for Action* de Bland et Dufton, publié en mai 2000;
- élaborer un mécanisme pour le soutien aux jeunes souffrant d'incapacités âgés de 18 à 21 ans lorsqu'ils quittent l'école, et financer ce mécanisme.

Ressources et structures de soutien

14. Il faudrait que le ministère de l'Éducation définisse ce que sont les services de base et quels taux de service (d'après les normes reconnues par les professionnels en la matière) il faudrait fixer pour le personnel professionnel dans les écoles et au conseil scolaire.
15. Il faudrait que le ministère de l'Éducation engage, dans le cadre d'un contrat à court terme, une personne qui possède un savoir-faire et des qualifications dans le domaine des applications des technologies fonctionnelles en éducation. Cette personne serait chargée de concevoir une structure pour l'acquisition, la distribution et l'offre de tout un éventail d'appareils fonctionnels et de services dans le domaine dans le système scolaire, de la maternelle à la 12^e année.
16. Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires passent en revue et mettent à jour la liste des ressources pédagogiques autorisées, afin de mettre à la disposition des enseignants et des élèves, tant en français qu'en anglais, des ressources adaptées à de multiples niveaux.
17. Il faudrait que le ministère de l'Éducation élabore, en consultation avec ses partenaires du système éducatif, des directives pour la conception de programmes de soutien aux élèves qui ont des difficultés sur le plan affectif/comportemental au sein du système scolaire.
18. Il faudrait que le ministère de l'Éducation règle, par l'entremise du comité responsable du financement de l'éducation, le problème des directives concernant la taille des classes et des exigences de financement qui s'y rapportent.

Financement

19. Il faudrait que le ministère de l'Éducation injecte dès aujourd'hui 20 millions de dollars pour l'exercice financier 2002–2003 en vue de garantir des services de base et des taux appropriés pour les services.
20. Il faudrait que le Comité des programmes et des services d'éducation spéciale procède à une révision annuelle des coûts des services de base, afin de faire à la ministre des recommandations concernant les niveaux de service et de financement qui sont appropriés.
21. Il faudrait que le ministère de l'Éducation inclue les coûts des recommandations dans le rapport du comité chargé de l'étude de la mise en œuvre de l'éducation spéciale et les inclue dans le plan de financement suffisamment tôt pour qu'ils puissent être pris en compte lors du prochain cycle budgétaire. Ce plan de financement indiquera l'utilisation qui devra être faite du financement supplémentaire pour répondre aux besoins dans les domaines prioritaires suivants :
 - perfectionnement professionnel
 - soutien pour les élèves souffrant de difficultés sur le plan affectif/comportemental, en fonction :
 - des directives élaborées par le ministère en consultation avec les conseils scolaires, les enseignants et les parents
 - des propositions soumises par les conseils scolaires s'inspirant des pratiques les plus efficaces en la matière
 - ressources pédagogiques pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, avec un montant spécifiquement réservé à l'école même
 - technologies fonctionnelles
 - temps accordé à l'enseignant pour la planification et la mise en œuvre du programme.
22. Il faudrait inclure un financement supplémentaire dans les crédits accordés aux écoles pour les ressources, afin de prendre en compte la nécessité de disposer de ressources pédagogiques supplémentaires pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage.

Normes en matière de programmation et redevabilité

23. Il faudrait que les conseils scolaires suivent de près le déroulement des plans de programme individualisés, afin de s'assurer que l'on élabore et mette en œuvre des résultats d'apprentissage qui sont appropriés et mesurables. De surcroît, il faudrait élaborer un système cohérent pour le suivi des progrès des élèves et la réalisation des résultats d'apprentissage énoncés dans les PPI, afin de pouvoir en faire part aux parents de façon formelle.

24. Comme le rapport Post-Shapiro le recommande (dans sa recommandation n° 28), il faudrait que la ministre s'assure qu'il existe un mécanisme pour le suivi des programmes de formation des futurs enseignants et propose des changements à apporter aux politiques en la matière. Il faudrait que tous les enseignants qui finissent un programme approuvé de formation des enseignants et qui obtiennent le certificat d'aptitude pédagogique de la Nouvelle-Écosse aient suivi des cours portant sur les programmes d'éducation spéciale et fait des travaux pratiques dans le contexte de classes favorisant l'intégration de tous les élèves et ce, auprès de tout un éventail d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage.
25. Il faudrait que le ministère de l'Éducation définisse et adopte des directives concernant les compétences ou les qualifications professionnelles pour l'embauche d'individus ayant pour responsabilité d'offrir les services de base de l'éducation spéciale (enseignants-ressources, psychologues scolaires, orthophonistes, coordinateurs des services aux élèves, etc.) et que les conseils scolaires respectent ces directives.
26. Il faudrait que les conseils scolaires s'assurent que chaque école mette en œuvre le dispositif « Pour assurer le suivi de notre progression » dans le cadre de ses activités de planification de programme. Il faudrait que les conseils scolaires soumettent tous les ans au ministère de l'Éducation un rapport sur la mise en œuvre, lequel transmettrait à son tour ce rapport au Comité des programmes et des services d'éducation spéciale (CPSSES).
27. Il faudrait que les conseils scolaires fassent le suivi des fonds affectés aux enseignants-ressources dans les écoles, afin de s'assurer que l'on utilise le personnel de façon appropriée et que les programmes et les services sont mis en œuvre de façon pertinente.
28. Il faudrait que le ministère de l'Éducation mette en évidence, en consultation avec les conseils scolaires, les compétences de base des aides-enseignants qu'il faudrait inclure dans les programmes de formation des aides-enseignants. Il faudrait que ces compétences fassent l'objet de composantes obligatoires dans les programmes approuvés des collèges communautaires et des écoles professionnelles privées de la Nouvelle-Écosse.
29. Il faudrait que les conseils scolaires élaborent des plans à court terme et à long terme en ce qui concerne l'offre d'un accès libre aux installations éducatives et au sein même de ces installations — comme l'exige l'alinéa 64(2)(e) de la loi sur l'éducation — et qu'ils incluent dans leur rapport annuel au ministère de l'Éducation des mises à jour concernant la mise en œuvre de ces plans. Il faudrait que le ministère de l'Éducation offre, tous les ans à l'automne, une

mise à jour annuelle sur les progrès réalisés en matière d'accès libre aux écoles publiques, à la fois dans les installations existantes et dans les nouvelles installations, et qu'il présente cette mise à jour lors d'une réunion du CPSES.

30. Il faudrait que le ministère de l'Éducation prévoie un rapport annuel auprès du CPSES concernant les progrès réalisés dans la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale, les recommandations du présent rapport et les ressources fournies aux conseils scolaires et aux écoles pour les aider dans la mise en œuvre de la politique.

31. Il faudrait que le ministère de l'Éducation, en consultation avec le comité actuel du CPSES, apporte une révision par rapport à son rôle, son mandat et son adhésion dans l'optique des nouvelles responsabilités recommandées par ce rapport.

Procédure d'appel

32. Il faudrait que le ministère de l'Éducation fournisse, en collaboration avec les conseils scolaires, des sessions de perfectionnement professionnel aux administrateurs des conseils scolaires et aux directions d'école, ainsi qu'au personnel responsable des services aux élèves, dans le domaine des compétences en médiation, afin de renforcer leur capacité de faire en sorte que les conflits se rapportant aux PPI soient résolus en temps voulu et de réduire le besoin de recourir à une procédure d'appel formelle.

33. Il faudrait que le ministère de l'Éducation adopte des directives obligatoires pour la procédure d'appel au niveau des conseils scolaires, afin de s'assurer que les conflits soient résolus en temps voulu, que les recommandations soient spécifiques et que les parents participent à la sélection des membres du comité d'appel (comme cela se fait déjà dans la procédure d'appel au niveau provincial).

34. Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires élaborent une trousse d'informations sur la procédure d'appel destinée à être distribuée aux parents dans les situations où il y a un conflit non résolu se rapportant aux résultats d'apprentissage du PPI ou au placement de l'enfant. Il faudrait que cette trousse contienne toutes les informations pertinentes du conseil scolaire et du ministère, dans un format qui indique clairement aux parents ce qu'ils peuvent faire à chacune des étapes de la procédure d'appel.

Généralités

Les programmes et les services d'éducation spéciale sont une composante vitale du système éducatif. Ils appuient les gens, les programmes et les ressources matérielles qui permettent de soutenir les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et de s'assurer que chaque enfant est respecté au sein de la communauté scolaire et encouragé à apprendre et à atteindre son plein potentiel. Ces programmes et ces services se fondent sur la conviction que l'école est un lieu où tous les enfants peuvent effectuer leur apprentissage et où on est attaché aux différences en raison de la richesse qu'elles apportent.

À l'heure actuelle, ce sont 21 pour cent des élèves du système scolaire public qui bénéficient de structures de soutien comme les services d'enseignants-ressources, d'orthophonistes, de psycho-logues scolaires et d'aides-enseignants. Environ 9,3 pour cent du budget des écoles publiques est consacré aux dépenses destinées à soutenir les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Les besoins de ces enfants et de ces jeunes sont divers et complexes. Il en va de même pour l'éventail des services nécessaires pour répondre à leurs besoins, qui requièrent souvent la participation de nombreux partenaires et de nombreuses agences — en particulier dans les secteurs de la santé, des services communautaires, de la justice, des sports et des loisirs. De même, il est essentiel, pour que l'approche soit complète et cohérente, que les parents/tuteurs des élèves participent à la planification et la mise en œuvre des programmes.

Le *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale* a été introduit en 1996. Les principaux thèmes de cette politique sont la planification de programme, la participation des parents et l'approche du travail en collaboration en équipe, dans le contexte d'une scolarité favorisant l'intégration. La mise en œuvre de la politique est un processus qui s'effectue en continu depuis 1996 et dans lequel interviennent de multiples partenaires. Au cours de cette même période, le système éducatif public en Nouvelle-Écosse a vécu des changements substantiels sur les plans de la structure, des programmes d'études et du financement.

La priorité du gouvernement en matière d'éducation spéciale, à l'heure actuelle, telle qu'elle est décrite dans le document *Strong Leadership... A Clear Course*, est de mettre au point « un plan pluriannuel concernant la nécessité d'obtenir des ressources supplémentaires pour les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage ». C'est dans le cadre d'un tel processus qu'il était essentiel que la progression de la mise en œuvre de la politique fasse l'objet d'une étude. M^{me} Jane Purves, ministre de l'Éducation, a, à cette fin, lancé une étude provinciale en mai 2000 et mis en place le Comité d'étude de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale (CEPES) le 16 juin de cette même année.

Mandat

Le mandat du CEPES était :

- d'étudier les recherches et les méthodes qui ont le plus de succès en ce qui concerne les programmes et les services d'éducation spéciale
- d'étudier les statistiques provinciales concernant les services aux élèves
- de recevoir et d'étudier les rapports des conseils scolaires sur la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale
- d'étudier d'autres rapports et études récents sur l'éducation spéciale en Nouvelle-Écosse, y compris les documents suivants : « Resistance and Acceptance: Educator Attitudes to Inclusion of Students with Disabilities », Bunch *et al.*, 1997; « Educators Perceptions of the IPP Process », NSTU, 1998; « Report to the Education Committee of the NSSBA from the Ad Hoc Committee on Inclusion », NSSBA, 1999; « Pour assurer le suivi de notre progression », Ministère de l'Éducation, 2000
- d'examiner les études récentes faites sur l'éducation spéciale dans d'autres provinces
- de faire un rapport sur la situation actuelle pour ce qui est de la mise en œuvre de la politique
- de mettre en évidence les défis qui se présentent quand il s'agit d'offrir des programmes et des services de qualité en éducation spéciale
- de recommander des options pour ce qui est de surmonter les obstacles et de s'assurer qu'on offre des programmes et des services de qualité de la façon la plus efficace possible.

Composition du comité

La base du CEPES consistait en les membres du Comité des programmes et des services d'éducation spéciale (CPSES). LE CPSES joue un rôle de partage d'informations et de soutien auprès de la direction des Services aux élèves du ministère de l'Éducation, assure l'analyse et le suivi des programmes et des services offerts aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et fait des recommandations à ce sujet. Les membres du CEPES comprenaient également des représentants des parents d'élèves, des organismes représentant les enfants et les adolescents souffrant d'incapacités, des conseils scolaires, des enseignants, des universités et des ministères concernés par l'offre de services aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Vous trouverez à la page des « Remerciements » la liste complète des membres du CEPES.

La première réunion du CEPES a eu lieu le 30 août 2000. Il y a eu au total 16 réunions entre cette date et le 2 juin 2001.

Processus

Le CEPES s'est fait remettre des informations d'ordre général sur la question, y compris les textes de loi pertinents, divers documents de politique en matière d'éducation spéciale et des rapports pertinents en provenance d'autres provinces. De surcroît, le comité a reçu des exemplaires de rapports sur l'éducation spéciale et autres questions apparentées qui ont été récemment produits par le Nova Scotia Teachers Union (NSTU) et par l'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse (ACSNE).

Les membres du comité ont mis en évidence un certain nombre de domaines sur lesquels ils souhaitaient obtenir d'autres renseignements. On a donc incorporé dans le calendrier des réunions des présentations sur les sujets suivants :

- initiatives de mise en œuvre à partir du *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale*
- collaboration interagences entre les ministères du gouvernement par l'intermédiaire du Comité d'action pour l'enfance et pour la jeunesse (Child and Youth Action Committee, CAYAC).
- financement de l'éducation spéciale du point de vue du ministère de l'Éducation et du point de vue des conseils scolaires
- services de santé mentale pour les enfants et les jeunes – initiatives du gouvernement et des conseils scolaires
- programmes et services d'intervention intensives sur le plan comportemental
- considérations concernant les modèles de redevabilité des intervenants
- modèles de suivi pour assurer la progression de la mise en œuvre au niveau des conseils scolaires et à celui des écoles.

Le comité a décidé que l'obtention des commentaires et des suggestions du grand public faisait partie intégrante du processus d'étude de la mise en œuvre. Il s'est donc demandé de quelles autres informations il aurait besoin et qui pourrait faire des commentaires et des suggestions pertinents. Il a conçu la stratégie suivante en vue de rassembler ces informations.

Sondage avec questionnaire

Le comité a préparé un bref document explicatif et un questionnaire destiné à être distribué au public et aux intervenants. Ce document a été élaboré directement à partir des suggestions du comité et conçu de façon facile à comprendre pour ceux qui ne travaillent pas directement au sein du système des écoles publiques. La façon de poser les questions a permis aux gens de parler ouvertement sur des questions essentielles concernant la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale.

Ce questionnaire demandait aux sondés d'examiner huit domaines se rapportant à la politique en matière d'éducation spéciale et d'indiquer s'ils pensaient qu'il y avait eu des améliorations importantes ou s'il restait des difficultés importantes dans ces différents domaines du soutien aux enfants et aux jeunes souffrant d'incapacités depuis la mise en œuvre de la politique, en 1996. On leur demandait également de faire des suggestions d'améliorations à apporter. Les huit domaines qu'on leur a demandé d'examiner étaient :

- l'identification et l'évaluation
- le processus de planification de programme
- la participation des parents
- les normes en programmation et la redevabilité
- les ressources, les structures de soutien et l'accès physique
- le financement
- la scolarité favorisant l'intégration de tous et de toutes
- le processus d'appel.

Les gens ont été invités à participer au sondage par l'intermédiaire d'annonces publicitaires placées dans les journaux de la province. Les questionnaires ont été mis à la disposition des gens dans les écoles, auprès du Nova Scotia Teachers Union, auprès des organismes représentant les enfants et les jeunes souffrant de difficultés d'apprentissage, des bibliothèques publiques, des sites du programme Access Nova Scotia, des bureaux des conseils scolaires et du ministère de l'Éducation. Pour obtenir les points de vue de la population Mi'kmaq, on a envoyé des questionnaires directement aux représentants de cette communauté. Le questionnaire a également été mis à la disposition du public sur le site Web du ministère de l'Éducation, où les gens pouvaient le remplir en ligne.

Groupes de réflexion

On s'est servi d'un processus de sessions de réflexion pour explorer ces questions de façon plus approfondie avec les parents, les élèves, les enseignants, les aides-enseignants, les directions d'école et des services aux élèves, les conseillers scolaires et les autres professionnels qui offrent leurs services aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. On a également organisé des sessions de réflexion pour les représentants des communautés acadiennes et francophones et pour les représentants des Néo-Écossais d'origine africaine, afin de s'assurer qu'ils aient voix au chapitre. Nous avons embauché des animateurs expérimentés qui se sont chargés d'animer les sessions de réflexion et à qui on a fourni un manuel de l'animateur concernant le processus. On a fourni aux participants aux sessions de réflexion des informations d'ordre général et on leur a fait découvrir les différents domaines fondamentaux se rapportant à la mise en œuvre de la politique. Ce processus a offert aux gens l'occasion de faire des commentaires sur la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale, de mettre en évidence ce qui marche et ce qui a besoin d'améliorations et de faire des suggestions concernant ce qu'on pourrait faire pour améliorer les programmes et les

services. Les participants aux groupes de réflexion ont été retenus en fonction des suggestions des conseils scolaires, des syndicats concernés, des comités d'école consultatifs et des associations foyer-école. Les membres du CEPES ont participé en tant qu'observateurs aux sessions de réflexion qui ont eu lieu auprès de chacun des groupes de réflexion définis au sein de chaque conseil scolaire. Le personnel du ministère de l'Éducation a rempli les fonctions de secrétaire lors de ces sessions.

Le ministère a reçu plus de 1300 soumissions par écrit. Les réponses étaient codifiées selon un code représentant les éléments fondamentaux de la politique en matière d'éducation spéciale et en fonction des réponses mettant en évidence les améliorations, les difficultés et les suggestions d'améliorations. De même, on a récapitulé les résultats des 47 sessions de réflexion, auxquelles ont participé au total quelque 560 personnes, afin de mettre en évidence ce qui marche bien, ce qu'il faut améliorer et les suggestions des gens concernant les améliorations à apporter. Le comité a soumis à la ministre de l'Éducation un rapport intermédiaire en décembre 2000, dans lequel il décrivait les principaux thèmes et les principales tendances se dégageant d'un examen préliminaire des données rassemblées.

M. Victor Thiessen, président du Département de sociologie et d'anthropologie sociale de Dalhousie University, a été embauché par contrat par le ministère de l'Éducation pour examiner et analyser les données issues du sondage par questionnaire et des sessions de réflexion en groupe. M. Thiessen a fourni au comité un rapport sur les résultats de son analyse en mars 2001.

Le comité a examiné les informations rassemblées par l'intermédiaire des questionnaires et des sessions de réflexion. Selon ces informations, ainsi que ses propres délibérations, le comité a mis en évidence les défis les plus essentiels qui ralentissaient la pleine mise en œuvre de la politique. Le comité a conclu son travail en énonçant des recommandations sur les différentes manières de relever ces défis. Ces solutions sont présentées dans la section sur l'analyse des sondages et des sessions de réflexion. Le présent rapport se divise selon les sections suivantes : résumé, introduction, contexte historique, principes et croyances, pratiques efficaces, programmes et services d'éducation spéciale offerts à l'heure actuelle, analyse des sondages et des sessions de réflexion, et recommandations.

Programmation et services de l'éducation spéciale

Contexte historique de l'éducation spéciale

Au Canada

Les premiers pas du Canada dans le domaine de l'éducation spéciale ne sont fondés ni sur les principes des droits de la personne ni sur des théories de l'éducation, mais plutôt sur le fait que la société du XIX^e siècle avait la conviction qu'elle avait une responsabilité institutionnelle vis-à-vis des individus souffrant d'incapacités. À l'époque où la première guerre mondiale a pris fin, la volonté qu'avait la société de répondre aux besoins particuliers des individus avait évolué vers un idéal de dimension plus humanitaire. Il était ainsi devenu courant au Canada de chercher à faciliter l'emploi des individus souffrant de troubles de la perception ou d'incapacités d'ordre intellectuel en leur fournissant une formation de type industriel. Il a fallu plusieurs décennies, cependant, pour que les gens accordent de l'attention aux difficultés d'apprentissage et aux troubles de l'affection et du comportement.

Les années 1960 et 1970 ont été remarquables du point de vue d'un changement fondamental dans les politiques et les pratiques en matière d'éducation spéciale au Canada. Ce sont les attitudes de la société, ainsi qu'un certain nombre de rapports provinciaux et nationaux, cités ci-dessous, qui sont à l'origine de ce changement. Ces rapports ont eu des implications importantes dans le domaine de l'éducation spéciale :

Date	Rapport	Implications en éducation spéciale
1968	<i>Living and Learning</i> (Dennis Hall)	Accent mis sur le droit à une éducation publique gratuite et appropriée pour tous les enfants.
1971	<i>One Million Children</i> (Roberts et Lazure)	Recommandations en vue de reconnaître le droit à une éducation gratuite, à l'intégration de tous les élèves et à un enseignement fondé sur les besoins individuels des enfants sur le plan de l'apprentissage, plutôt que sur telle ou telle catégorie d'incapacités.
1971	<i>Standards for Educating Exceptional Children in Canada</i> (Hardy et al.)	Accent mis sur l'intégration de l'éducation spéciale dans la formation des futurs enseignants, sur le rôle des enseignants-ressources et sur l'importance de la collaboration en ce qui concerne la planification et la programmation.

L'événement qui a eu le plus d'influence sur l'éducation spéciale au Canada a été l'entrée en vigueur, dans les années 1980, de la *Charte canadienne des droits et libertés*. L'article 15 de cette charte, qui concerne les droits à l'égalité, a servi de texte fondateur au mouvement visant à favoriser l'intégration des personnes souffrant d'incapacités comme membres à part entière de la société canadienne. À la fin des années 1980, toutes les provinces et tous les territoires du pays offraient des programmes d'éducation spéciale dans leur système scolaire public et presque tous avaient adopté des textes de loi garantissant les programmes destinés aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage.

Tout au long des années 1990, on a continué à mettre l'emphase, partout au Canada, sur l'élaboration et la mise en œuvre de politiques et de pratiques en éducation spéciale. Ces efforts étaient destinés à améliorer les normes en matière de programmation et de services pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, dans un contexte favorisant l'intégration de tous et de toutes.

En Nouvelle-Écosse

En Nouvelle-Écosse, la loi sur l'éducation, adoptée en 1967, exigeait du système qu'il offre l'accès à l'enseignement public aux enfants se trouvant dans des circonstances exceptionnelles. Le Conseil canadien pour les enfants exceptionnels (CCEE) louait alors la Nouvelle-Écosse parce qu'elle était l'une des deux seules provinces du pays ayant adopté une telle disposition. Les défenseurs des enfants exceptionnels observaient, cependant, que ce texte de loi acceptait encore certaines exemptions. Il y a eu des progrès significatifs en 1973, lorsque le gouvernement a adopté le règlement 7(c) (enseignement pour les enfants handicapés sur le plan physique ou mental), qui ajoutait aux responsabilités des conseils scolaires celle de l'éducation des enfants exceptionnels.

L'APSEA (Atlantic Provinces Special Education Authority) a été mise en place en 1975. On reconnaissait alors que la responsabilité de l'éducation des élèves relevait des districts scolaires, mais les programmes et services étaient conçus de façon à aider ces districts scolaires à mieux répondre aux besoins des enfants sourds, souffrant d'incapacités auditives, aveugles ou souffrant d'incapacités visuelles.

En 1981, la Commission sur les finances scolaires de la Nouvelle-Écosse (la Commission Walker) a inclus, dans ses recommandations, un appel en faveur d'un financement de l'éducation spéciale selon une subvention qui serait fonction du total des élèves inscrits dans chaque conseil scolaire. Ces fonds seraient réservés spécifiquement aux efforts faits pour compléter les programmes et les services offerts aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. En 1986, l'assemblée législative a adopté un amendement de la loi sur l'éducation, qui introduisait le règlement 6(e). Ce règlement rendait obligatoire pour les conseils scolaires l'offre de programmes et de services d'éducation spéciale aux élèves « qui sont en mesure de profiter de tels programmes et de tels services ». Il semblait que ce règlement indiquait

clairement qu'on exigeait des conseils scolaires qu'ils offrent des programmes et des services aux élèves exceptionnels. Sa faiblesse, cependant, était que les conseils scolaires avait toujours toute discrétion en ce qui concernait la décision de savoir quels élèves spécifiquement pouvaient bénéficier de ces programmes et services.

Le ministère de l'Éducation a produit, en 1991, un « avis sur l'intégration », qui représentait un changement d'ordre philosophique dans les valeurs, les pratiques et les attentes de l'éducation concernant les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Cet avis disait, entre autres que

« La question n'est plus de savoir s'il faut ou non intégrer les élèves qui ont des besoins exceptionnels, mais quel type de soutien il faut leur offrir pour que cette intégration soit réussie. »

En 1996, la province a adopté la nouvelle loi sur l'éducation, qui dit que les conseils scolaires doivent « prendre des dispositions concernant l'enseignement pour tous les élèves inscrits dans leurs écoles et à leurs programmes ». Cette loi exige aussi d'élaborer et de mettre en œuvre des programmes éducatifs pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage au sein même des contextes d'enseignement normaux, avec leurs camarades du même âge, conformément aux règlements en vigueur et aux politiques et aux directives du ministre (article 64, alinéas 2(a) et 2(d)). Ce texte de loi établit aussi que les enseignants ont pour responsabilité de participer à l'élaboration et à la mise en œuvre de plans de programme individualisés (PPI) pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Les parents et les conseils scolaires se voient également accorder un processus d'appel concernant le placement de l'élève ou les résultats d'apprentissage définis dans le plan de programme individualisé.

Le *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale* a été élaboré en 1996, après un travail approfondi de consultation auprès des parents d'élèves, des conseils scolaires, des enseignants et des groupes de défenseurs des enfants et des jeunes. Ce manuel de politique, qui a été mis en œuvre en 1996, sert de guide pour l'élaboration de programmes éducatifs pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Il défend le principe de l'intégration scolaire et permet aux parents de participer au travail en équipe que constitue le processus de planification de programme.

Principes et croyances

L'élaboration, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes et des services destinés aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage se fondent sur des principes et des croyances qui sont au cœur des textes de loi et de la politique en la matière. La philosophie et la vision du ministère de l'Éducation en ce qui concerne les services aux élèves figurent dans le document *Programmes des écoles publiques* (PEP) et dans le *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale*. Cette philosophie et cette vision se fondent sur les lois et règlements concernant les écoles, qui ont fait l'objet d'une nouvelle rédaction vers le milieu des années 1990. Le PEP se fonde sur les principes de l'apprentissage et sur les résultats d'apprentissage transdisciplinaires qui constituent la base de la planification concernant tous les élèves du système public. Comme c'est souvent le cas dans les autres provinces du Canada, la Nouvelle-Écosse favorise une approche qui privilégie l'intégration dans un système répondant aux besoins de tous les élèves et qui tient compte du fait qu'il est nécessaire d'offrir un spectre continu de programmes et de services pour répondre à ces besoins dans toute leur diversité. Le but d'une scolarité favorisant l'intégration de tous est de faciliter l'adhésion, la participation et l'apprentissage de tous les élèves dans le cadre des programmes et des activités des écoles. On assure, dans la mesure du possible, la coordination des services de soutien offerts au sein des écoles d'un même quartier et au sein des classes qui sont du même niveau ou qui étudient la même matière. Les principes et les croyances sur lesquels ce travail se fonde figurent dans les documents suivants :

La Charte canadienne des droits et libertés

« La loi ne fait exception de personne et s'applique également à tous, et tous ont droit à la même protection et au même bénéfice de la loi, indépendamment de toute discrimination, notamment des discriminations fondées sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques. »
(Article 15(1))

Loi sur l'éducation (1995–1996)

La loi sur l'éducation énonce les rôles et les responsabilités des conseils scolaires, des directions d'école, des enseignants, des élèves et des parents au sein du système scolaire public. Pour ce qui est de ces rôles et responsabilités dans le domaine plus spécifique des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, elles sont définies dans le contexte d'une approche favorisant l'intégration de tous, de la participation pertinente de tous les membres de l'équipe au processus de planification de programme et de la planification de programme individualisée. Ce contexte s'appuie sur les prémisses qui sous-tendent la loi sur l'éducation, à savoir :

- la participation pertinente des différents intervenants du système éducatif dans le cadre d'un partenariat
- le droit et la responsabilité qu'ont les élèves de participer pleinement aux activités d'apprentissage

- le droit et la responsabilité qu'ont les parents de soutenir leur enfant dans ses efforts pour réussir dans son apprentissage et de participer à la prise de décisions susceptibles d'affecter leur enfant
- la prise en compte, par la communauté éducative, lors de la prise de décisions, de la diversité de la société et du patrimoine de la Nouvelle-Écosse
- l'engagement du système éducatif vis-à-vis de la participation juste et équitable de tous les habitants de la Nouvelle-Écosse et de l'offre de programmes et de bénéfices dont tous peuvent tirer profit.

Programmes des écoles publiques de 2000–2001

« [...] tous les enfants de la Nouvelle-Écosse ont besoin d'une éducation qui soit fondamentale et de qualité. Une éducation est de qualité si les cours individuels et les programmes qui la composent, ainsi que les expériences communes à tous et à toutes, sont de qualité. Cette qualité de l'éducation apparaît aussi dans la variété des expériences éducatives auxquelles les élèves participent activement et se mesure à sa capacité de répondre aux besoins individuels des élèves. »

Manuel de politique en matière d'éducation spéciale

L'introduction du *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale* propose une liste d'énoncés de principes dont on s'est inspiré lors de l'élaboration et de la mise en œuvre de la politique :

- **Le droit à une éducation appropriée**
Tous les enfants ont droit à une éducation appropriée. Cela signifie que chaque être humain a, sur le plan éducatif, fondamentalement droit à ce qu'on s'attarde à répondre à ses besoins d'apprentissage uniques de façon individualisée.
- **Le droit à une éducation de qualité et à des enseignant(e)s qualifié(e)s**
Tous les élèves ont droit à ce que l'enseignement leur soit offert par des enseignant(e)s certifié(e)s et qualifié(e)s qui ont pour responsabilité de s'assurer que les résultats d'apprentissage du programme correspondent, autant que faire se peut, à leurs forces et à leurs besoins.
- **Une scolarité qui favorise l'intégration**
Le but d'une telle scolarité est de faciliter l'adhésion, la participation et l'apprentissage de tous les élèves dans tous les programmes et toutes les activités de l'école.
- **La responsabilité des enseignant(e)s**
Les enseignant(e)s sont responsables de tous les élèves qui leur sont confiés. Ceci signifie qu'ils(elles) sont responsables de leur sécurité et de leur bien-être, ainsi que de la planification, de la mise en place et de l'évaluation des programmes.

- **Participation des parents**
Les parents ont l'obligation et la responsabilité de faire partie intégrante de l'éducation de leurs enfants et doivent participer à la planification des programmes dès le début.
- **Plan de programme individualisé et responsabilité**
Il est nécessaire, pour certains élèves, de mettre en place un plan de programme individualisé (PPI). L'élaboration et la mise en place d'un plan de programme individualisé (PPI) renforce la responsabilité de l'élève vis-à-vis de l'enseignant(e). L'élève s'efforce d'atteindre les résultats d'apprentissage décrits dans le PPI et ces résultats d'apprentissage forment le fondement de l'évaluation des résultats de l'élève.
- **Collaboration**
La collaboration et la consultation sont essentielles dans le cas des élèves avec des besoins particuliers afin de s'assurer qu'on adopte une approche coordonnée et cohérente en ce qui concerne la planification des programmes et l'offre des services.

Programmes et services actuels

Responsabilités du ministère de l'Éducation

Le ministère de l'Éducation est responsable de la mise en place de politiques et de directives concernant la programmation et les services destinés aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Dans la réalisation de ce mandat, le ministère applique les orientations des politiques du gouvernement et du ministère de l'Éducation et coordonne, en collaboration avec les autres ministères, l'offre des services relatifs à ces politiques aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. L'organisme chargé de la coordination entre les différents ministères du gouvernement est le Child and Youth Action Committee (CAYAC).

Le ministère de l'Éducation a mis en place une Division des services aux élèves au sein de sa Division de la programmation en octobre 1992. Cette Division des services aux élèves (DSE) joue un rôle de guide et de leader vis-à-vis des conseils scolaires pour ce qui est de l'élaboration, de la mise en œuvre et de l'évaluation des politiques, des programmes et des services dans les domaines du Programme global en orientation scolaire et en counselling, de l'enseignement de l'anglais langue seconde, de l'enseignement multiculturel, de l'éducation spéciale et des autres services de soutien offerts aux élèves. La DSE assure un rôle de consultation, de liaison et de communication auprès de ses partenaires et du grand public, afin de s'assurer que la mise en œuvre de son mandat se fasse selon une approche de coordination et de collaboration.

Responsabilités des conseils scolaires

On exige des conseils scolaires qu'ils offrent une éducation appropriée à tous les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Ils doivent se servir de la subvention spéciale qui leur est accordée annuellement pour défrayer les coûts relatifs à l'offre de programmes et de services aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage à cette fin. Le but d'une scolarité favorisant l'intégration, qui est de faciliter l'adhésion, la participation et l'apprentissage de tous les élèves dans les programmes et les activités, constitue le contexte philosophique dans lequel viennent s'inscrire les programmes et les services.

Pour faciliter la réalisation de leur mandat concernant les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, les conseils scolaires ont accès aux ressources externes suivantes :

- services de consultation et de perfectionnement professionnel offerts par le ministère de l'Éducation
- soutien de la communauté et des autres agences
- services offerts aux élèves souffrant d'incapacités visuelles ou auditives par l'APSEA (Atlantic Provinces Special Education Authority).

Spectre continu de programmes et services au niveau de l'école

Comme il est dit dans la politique en matière d'éducation spéciale, le but d'une scolarité favorisant l'intégration de tous est de faciliter l'adhésion, la participation et l'apprentissage de tous les élèves dans tous les programmes et toutes les activités de l'école. L'éducation intégrée telle qu'elle est mise en œuvre se présente de façon différente pour chaque élève, selon les résultats d'apprentissage qu'on a élaborés pour répondre à ses besoins et selon les contextes dans lesquels l'élève pourra parvenir à ces résultats. Pour chaque individu, il convient de s'appuyer sur le principe que l'éducation ne doit pas être « plus spéciale qu'il n'est nécessaire ». Il faut, pour cela, l'envisager comme étant un spectre continu dont le point de départ est une salle de classe pour le niveau ou la matière dans laquelle les élèves participent de façon autonome. Ils s'engagent au cours avec des adaptations apportées aux stratégies d'enseignement et aux techniques d'évaluation mises en œuvre par l'enseignant.

Lorsque l'équipe de planification de programme établit que les adaptations mises en œuvre dans la salle de classe ne suffisent pas à répondre aux besoins de l'élève, alors il est possible qu'il faille apporter un soutien supplémentaire. L'équipe de planification de programme examine tout un éventail de structures de soutien, y compris les options de programme et les contextes nécessaires pour répondre aux besoins de l'élève. Dans tous les cas, il faut que l'équipe de planification de programme assure de façon continue le suivi des options de programme et des contextes choisis et apporte les ajustements nécessaires. Parmi les différents types de soutien qu'on peut offrir, on trouve, entre autres, les appareils de technologie fonctionnelle, les ressources pédagogiques

supplémentaires, les enseignants-ressources, les orthophonistes, les psychologues scolaires et les aide-enseignants. Il existe diverses façons d'offrir ces différents types de soutien, dans divers contextes, dont, entre autres :

- les services de consultation offerts aux enseignants dans la salle de classe
- le co-enseignement
- le retrait partiel ou à court terme afin de travailler sur des résultats d'apprentissage spécifiques
- les placements temporaires dans des programmes spécialisés et les placements en résidence à court terme.

Lorsque les enfants suivent des programmes spécifiques en dehors du contexte de la salle de classe ou de l'école du quartier, l'équipe a pour responsabilité d'incorporer dans le plan des résultats d'apprentissage spécifiques et des stratégies traitant spécifiquement de la façon dont va se dérouler la transition lors du retour de l'élève dans un contexte plus intégré et du moment où cette transition va se faire. Dans tous les cas, il est nécessaire de prendre en compte la nécessité de renforcer au maximum l'épanouissement de l'élève, de le conduire à une plus grande autonomie et de lui donner la capacité de défendre ses propres intérêts.

Dotation en personnel / Financement

Les conseils scolaires se voient accorder une subvention à l'éducation spéciale destinée à les aider à offrir des programmes et des services aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Cette subvention se fonde sur le nombre total d'élèves dans chaque conseil scolaire et a pour but de compléter la subvention de fonctionnement de base. Les conseils scolaires dépensent par conséquent un montant plus élevé que la subvention à l'éducation spéciale dans leurs efforts pour répondre aux besoins des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage au cours d'une année donnée. Les tableaux 1 et 2 (ci-dessous) indiquent le nombre d'élèves qui ont reçu, directement ou indirectement, des services dans le système des écoles publiques en 1999–2000.

Tableau 1
Nombre d'élèves recevant des services directs, 1999–2000
 (Il est possible que certains élèves soient comptabilisés dans plus d'une catégorie)

Service	Nombre d'élèves recevant le service	Nombre d'élèves sur la liste d'attente
Éducation spéciale (en groupe, pendant au moins 50 pour cent du temps)	1005	33
Ressources (service offert par un enseignant-ressource pendant deux fois ou plus par cycle)	17499	3129
Soutien aux élèves souffrant d'incapacités graves (offert par un spécialiste des incapacités graves)	659	149
<i>Intervention préventive en lecture-écriture</i> ^{MC}	1792	415
Orthophonie	3990	1288
Anglais langue seconde (offert par un enseignant d'ALS)	625	44
Psychologue scolaire	3072	1490
Aide-enseignant	5070	383
Élèves avec un plan de programme individualisé	4030	386
Élèves du premier et du deuxième cycle du secondaire avec un plan de transition	1067	120

Sondage sur les services aux élèves dans la province en 1999–2000

Tableau 2
Nombre d'élèves pour qui on a uniquement fourni des services de consultation
 (Il est possible que certains élèves soient comptabilisés dans plus d'une catégorie)

Service	Nombre d'élèves pour qui on a offert des services de consultation	Nombre d'élèves sur la liste d'attente
Ressources	5860	523
Soutien aux élèves souffrant d'incapacités graves	189	34
Orthophonie	1465	708
Anglais langue seconde	122	11
Psychologue scolaire	2402	457

Sondage sur les services aux élèves dans la province en 1999–2000

La subvention à l'éducation spéciale accordée aux conseils scolaires en 2000–2001 était de 41 519 300 \$. En 1999–2000, les dépenses en éducation spéciale indiquées par les conseils scolaires étaient de 73 981 734 \$. Ceci représentait alors 9,3 pour cent du total des dépenses des conseils scolaires. Ce sont les conseils scolaires qui, dans le cadre des paramètres définis par le ministère de l'Éducation (politique 1.3 du *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale*) décident de la façon de dépenser la subvention, même si l'on constate que, en 1999–2000, les coûts relatifs aux aides-enseignants et aux enseignants-ressources représentaient environ 88 pour cent du total des dépenses en éducation spéciale, d'après ce que rapportent les différents conseils scolaires de la province. Le tableau 3 ci-dessous indique les totaux pour la province en matière de dotation en personnel d'éducation spéciale de 1993–1994 à 1999–2000.

Tableau 3
Montant total consacré à la dotation en personnel d'éducation spéciale
De 1993 à 2000 – en Équivalents temps plein (ETP)

	1993–94	1994–95	1995–96	1996–97	1997–98	1998–99	1999–2000	changement de 1993 à 2000 (en %)
Personnel de supervision	25,85	21,15	18,15	17	16,1	17,6	18,8	- 27,3 %
Spécialistes (orthophonistes, psychologues, etc.)	123,68	112,63	110,70	112,20	113,40	113,60	114,80	- 7,2 %
Enseignants (éducation spéciale)	677,921	629,641	601,681	616,6	684,8*	655,99	701,08	+ 3,4 %
Autres	12	7	7,95	9,9	14,1	15	20,4	+ 70 %
Professionnels – Total	839,451	770,421	738,481	750,7	822,4	802,19	855,08	+ 1,9 %
Aides-enseignants	718,82	720,36	758,76	878,1	1115,1	1408,9	1515,21	+ 110,8 %
Nombre d'inscrits dans la province	165 890	164 443	164 020	163 941	162 359	160 011	158 205	- 4,6 %

*À noter : 4 postes ont des fonds supplémentaires pour les élèves ayant des troubles d'apprentissage sévères depuis 1997–1998. De plus, 2 millions de dollars ont été accordés pour l'éducation spéciale en 1997–1998.

Le ministère de l'Éducation offre également des subventions annuelles dans les secteurs suivants :

- programmes pour élèves souffrant d'incapacités graves (1,3 millions de dollars en 2000–2001)
- APSEA (7,6 millions de dollars en 2000–2001)
- soutien aux élèves des programmes et services à la jeunesse gérés par le gouvernement (IWK Child Life, services communautaires et établissements pour jeunes délinquants) (576 000 \$ en 2000–2001).

De plus, le ministère de l'Éducation a accordé plus d'un million de dollars aux conseils scolaires pour le perfectionnement professionnel relatif à la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale depuis 1996.

Les pressions s'exerçant sur les services d'éducation spéciale ont augmenté au cours de la dernière décennie. On peut attribuer cette augmentation à divers facteurs : meilleures connaissances et plus grande motivation des parents; identification dès les premiers stades; élèves qui restent plus longtemps au sein des écoles secondaires; augmentation du nombre de cas correspondant à des besoins spéciaux spécifiques (difficultés sur le plan affectif et comportemental, autisme, etc.); introduction de politiques et de procédures insistant sur la nécessité d'offrir des programmes de qualité aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage; et augmentation globale des effectifs des classes partout dans le système éducatif. Dans le même temps, on a constaté une érosion des ressources disponibles dans divers domaines indispensables pour soutenir le système.

La présente étude montre que l'affectation de ressources supplémentaires, tant humaines que matérielles, constitue une priorité pour tous les groupes sondés. Comme nous le notions dans le *Rapport provisoire sur la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale* en décembre 2000 :

« Cela fait plus de cinq ans que le Groupe de travail sur l'examen du financement a mis en évidence la nécessité d'accorder un financement supplémentaire à l'éducation spéciale. En 1996, on observait que les conseils scolaires consacraient 16,4 millions de dollars de plus aux services d'éducation spéciale que ce qui leur avait été accordé dans la subvention. On notait également que le passage à un financement en fonction des taux d'élèves pour des services d'éducation spéciale spécifiques exigerait une augmentation des fonds de 38 millions de dollars ou plus encore.

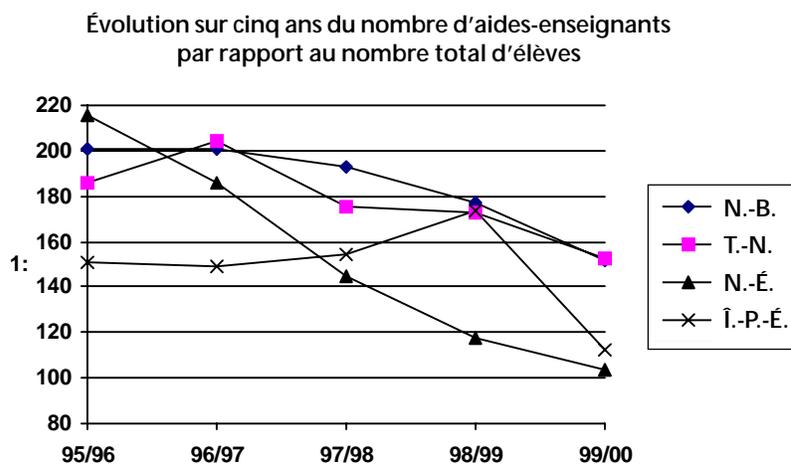
En 1998, on a mis en évidence la nécessité d'accorder un financement supplémentaire de 32,2 millions de dollars. Le Groupe de travail sur l'examen du financement a de nouveau mentionné ce chiffre en 1999. Ce chiffre comprenait alors la différence de 16,5 millions, à l'époque, entre la subvention consacrée à l'éducation spéciale et les dépenses réelles des conseils scolaires, plus 15,7 millions exigés pour offrir des services supplémentaires en intervention préventive et en structures de soutien plus complètes pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage plus graves. [...] **Ce manque de ressources met en danger la mise en œuvre de la politique et cela a un impact sur tous les élèves, pas seulement sur les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage.** On a aussi le sentiment que les ressources ne sont pas réparties de façon équitable

dans la province et d'un service à l'autre. De surcroît, il est nécessaire que les méthodes de financement soient suffisamment souples pour pouvoir régler les problèmes particuliers de telle ou telle école et pour pouvoir répondre à des exigences qui sont constamment en évolution. »

Il convient de noter que la citation ci-dessus ne fait référence qu'à deux domaines : l'intervention préventive et les structures de soutien approfondies. Elle ne porte pas sur les taux minimum requis.

Entre 1993–1994 et 1999–2000, le nombre total de professionnels offrant des services d'éducation spéciale représentait un taux moyen de 1 pour 104 par rapport au total du nombre d'élèves. Il s'agit du plus grand nombre d'aides-enseignants par élèves dans les quatre provinces de l'Atlantique. Le coût des services d'aides-enseignants pour l'année 1999–2000 était de 26 860 000 \$. La figure 1 ci-dessous fait la comparaison entre les quatre provinces de l'Atlantique pour ce qui est de l'évolution du nombre d'aides-enseignants par rapport à l'ensemble des effectifs d'élèves depuis 1995–1996.

Figure 1



Au cours des délibérations concernant les recommandations en matière de financement, le CEPES a examiné la situation actuelle des programmes et des services par rapport aux taux de services professionnels appropriés. Il s'agit des taux nécessaires pour pouvoir répondre aux besoins des élèves. Comme le montre le tableau 4 ci-dessous, pour respecter ces taux, il faut au total 67 437 300 \$. Si on ajoute le coût des services d'aides-enseignants, à savoir 26 860 000 \$, on arrive à un total de 94 297 300 \$. Ceci signifie qu'il est nécessaire d'injecter immédiatement environ 20 millions de dollars en sus du montant actuellement dépensé (73 981 734 \$ en 1999–2000) pour pouvoir respecter les taux minimum requis.

* Si on utilise une journée normale de 5 heures, 1515,21 ETP devient 1735,5 ETP.

Tableau 4
 Mise en oeuvre de la politique en matière d'éducation
 Normes minimales requises pour services professionnels spéciale

Service	Ratio 1999-2000	Ratio minimum recommandé	Nombre de FTE 1999-2000	Nombre de FTE pour rencontrer le ratio minimum requis	Écart	Coûts totaux estimés pour services professionnels
Ressource	1:253 ¹	1:165 ⁵	625,78	958,8	333	52 734 000 \$
Langage	1:2968 ²	1:2000 ⁶	53,3	79,1	25,8	4 350 500 \$
Évaluation psychologique et éducationnelle	1:3072 ³	1:2500	51,5	63,28	11,78	3 480 400 \$
Éducation spéciale	1:13 ⁴	1:10	75,3	103,8 ⁷	28,5	5 200 000 \$
Administration des services aux élèves	1:8415	1:7000	18,8	22,6	3,8	1 672 400 \$

1. Variations : 1:211-1:324
2. Variations : 1:1737-1:4510
3. Variations : 1:2157-1:4650
4. Basé sur le total des 1 005 élèves, assemblés dans la même répartition pour plus de la moitié de la journée.
5. Basé sur 18 pour cent de la population étudiante qui reçoivent des services.
6. Recommandé par l'Association canadienne des orthophonistes, 1990
7. Liste d'attente de 33 élèves incluent dans les calculs

Pratiques efficaces / prometteuses

La présente section consiste en une analyse des travaux de recherche sur les « pratiques les plus efficaces » dans le domaine des programmes et des services d'éducation spéciale du système des écoles publiques. On fait à l'heure actuelle référence à ces pratiques au moyen des expressions « pratiques efficaces » ou « pratiques prometteuses ». Le personnel et les chercheurs du ministère de l'Éducation ont entrepris, pendant plusieurs mois, d'examiner attentivement les publications se rapportant aux mesures destinées à répondre aux besoins des élèves, au travail en équipe, à la collaboration, à la participation des parents, aux plans de programme individualisés, au leadership et à la redevabilité des intervenants.

Prendre en compte la diversité dans une scolarité favorisant l'intégration

Approche favorisant l'intégration de tous

Les ouvrages portant sur les modèles d'offre de services aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et à la préparation de ces élèves aux activités après les études consistent en des analyses et des méta-analyses qui ont tendance à insister sur les effets bénéfiques d'une approche de l'éducation qui favorise l'intégration de tous et qui se fonde sur les résultats d'apprentissage visés sur le plan scolaire et sur le plan social (C. Carlberg et K. Kavale, 1980; E.T. Baker, M.C. Wanget H.J. Walberg, 1994-95). D'après une étude datant de 1989, sur une période de quinze ans, le taux d'emploi des finissants de l'école secondaire qui avaient des difficultés d'apprentissage et qui avaient suivi des programmes séparément des autres élèves était de 53 pour cent. Pour les finissants qui avaient suivi des programmes intégrés dans la classe normale, le taux d'emploi était de 73 pour cent (Piuma, 1989). Certains chercheurs ont étudié des élèves placés dans des classes séparées où on leur offrait des programmes mettant l'accent sur les aptitudes à la vie quotidienne et sur les comportements appropriés pour leur âge. D'après les résultats de leur étude, ces élèves ne parviennent pas à garder ces compétences ou bien n'arrivent pas à reproduire les comportements requis en dehors de la salle de classe (Lipsky et Gartner, 1989; Stainback, Stainback et Forest, 1989; Wagner, 1989). De plus, les programmes suivis ne leur permettent pas d'acquérir le sentiment de faire partie de la communauté en général, ce qui rend plus difficile leur transition vers la vie au sein de cette communauté. Norman Kunc est fermement convaincu que le système éducatif se doit de prendre en compte les recherches approfondies de Maslow, qui montrent bien que ce sentiment de faire partie de la communauté est une condition préalable au développement de l'estime de soi et de la motivation chez les élèves qui cherchent à avancer dans leurs études (Kunc, 1992).

Que pensent donc les élèves et les éducateurs d'une scolarité favorisant l'intégration? Dans le rapport du Nova Scotia Teachers Union intitulé *Educators Perceptions of the IPP Process*, en date de 1998, Carmel French indique que, de façon générale, les enseignants ont une vision positive de l'intégration, du moment que les ressources et les structures de soutien nécessaires sont en place.

« Dans tous les groupes sondés, les enseignants font des commentaires sur l'impact positif que le fait d'avoir un élève qui a des difficultés d'apprentissage dans la classe a sur les autres élèves de la classe. Les enseignants notent que les élèves apprennent à mieux apprécier les forces et les besoins de chacun et à accepter l'intégration. Les élèves apprennent aussi que la réussite est une donnée toute relative et que nous sommes tous capables d'apprendre et de réussir à notre manière. Les éducateurs notent également que l'intégration permet de sensibiliser davantage les élèves à la diversité des besoins des autres et les conduit à mieux accepter cette diversité. En même temps, elle renforce les connaissances qu'ont les élèves au sujet des différences entre individus et de la tolérance. » Ces résultats confirment une étude nationale effectuée antérieurement par Bunch *et al.*, en 1997. Bunch *et al.* déclarent que, « quel que soit l'aspect des pratiques favorisant l'intégration qu'on aborde, bon nombre de participants à l'étude soulignent leurs préoccupations sur le plan de la charge de travail et du soutien ». « Ceci dit, ajoutent-ils, les éducateurs, qu'ils œuvrent dans un système traditionnel ou dans un système favorisant l'intégration, ont tous le sentiment que les pratiques favorisant l'intégration de tous les élèves sont possibles, utiles et appropriées du moment que les structures de soutien nécessaires sont en place ».

Enseignement différencié

L'un des traits caractéristiques des classes du XXI^e siècle est que les élèves proviennent de toutes sortes de cultures différentes, ont toutes sortes d'intérêts et ont un vécu très divers. Dans de telles circonstances, il est impossible d'adopter une approche unique de l'enseignement et de l'appréciation du rendement. L'enseignement différencié, par contre, est considéré comme étant le fondement sur lequel on peut s'appuyer pour répondre aux besoins des élèves dans toute leur diversité. On a beaucoup écrit dans ce domaine et de nombreuses recherches ont été faites. Carol Anne Tomlinson, qui est considérée comme étant un leader dans ce domaine, décrit l'enseignement différencié de la façon suivante :

« Il ne s'agit pas d'une stratégie pédagogique. Ce n'est pas quelque chose que l'enseignant fait quand il en a le temps. C'est une façon de voir l'enseignement et l'apprentissage. C'est une philosophie. Et cette philosophie s'appuie sur un ensemble de croyances :

- Les élèves, même s'ils ont le même âge, sont prêts à apprendre à des degrés divers. Leurs intérêts, leur style d'apprentissage, leur vécu et les circonstances dans lesquelles ils vivent sont divers.

- Les différences entre élèves sont suffisamment importantes pour qu'elles aient un grand impact sur ce que les élèves ont besoin d'apprendre, sur le rythme auquel il faut qu'ils effectuent leur apprentissage et sur le soutien dont ils ont besoin de la part des enseignants et des autres pour que leur apprentissage soit réussi.
- Le meilleur environnement d'apprentissage pour les élèves est un environnement dans lequel les adultes les soutiennent et les poussent à aller légèrement au-delà du point où ils peuvent encore travailler seuls sans aide.
- Les meilleures conditions d'apprentissage pour les élèves sont des conditions dans lesquelles ils arrivent à faire le lien entre le programme d'études d'une part et leurs intérêts personnels et leur vécu d'autre part.
- Les meilleures conditions d'apprentissage pour les élèves sont des conditions dans lesquelles les occasions d'apprendre viennent naturellement.
- Les élèves sont le plus efficaces dans leur apprentissage lorsque la salle de classe et l'école leur donnent le sentiment de faire partie d'une communauté où ils ont de l'importance et sont respectés pour ce qu'ils sont.
- La tâche principale de l'école est de faire en sorte que chaque élève utilise ses capacités d'apprentissage au maximum.

[...] Il est peu probable que ces conditions se mettent en place pour tout l'éventail des élèves si l'on ne fait pas en sorte que le programme d'études et l'enseignement conviennent à chaque individu, que les élèves puissent faire des choix concernant ce qu'ils vont apprendre et la façon dont il vont l'apprendre, que les élèves participent au processus de définition des buts de leur apprentissage et qu'on établisse des liens entre ce qui se fait dans la salle de classe et le vécu et les intérêts de l'individu. »

(Tomlinson, 2000)

D'après les recherches effectuées dans le domaine, les stratégies qui marchent bien pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage sont des stratégies qui marchent bien pour tous les élèves. Le fait d'adopter une approche différenciée de l'enseignement et de l'appréciation du rendement est le reflet du principe selon lequel « les apprenants ont différentes façons d'apprendre à connaître les choses et de représenter leurs connaissances » dans la pratique (PEP 1999–2000).

Écoles favorisant l'intégration

À quoi faut-il s'attendre à ce que les classes ressemblent lorsque l'enseignement et l'apprentissage tiennent compte de la diversité des capacités et des talents des élèves? Qu'est-ce que nous pouvons faire, dans notre manière d'aborder et d'évaluer l'apprentissage, pour permettre à un plus large éventail d'élèves de participer de façon réussie à l'apprentissage qui se déroule dans la salle de classe? Howard Gardner, dans ses réactions à l'utilisation faite par les éducateurs de ses travaux de recherches sur les intelligences multiples, déclare :

« [...] je serais content si je pouvais envoyer mes enfants à une école qui possède les caractéristiques suivantes : les différences entre les jeunes sont prises au sérieux; les connaissances concernant ces différences sont mises en commun avec les enfants et avec leurs parents; les enfants assument progressivement la responsabilité de leur propre apprentissage; et enfin les ressources qu'il vaut la peine de connaître sont présentées de façon à permettre à chaque enfant d'avoir autant d'occasions possibles de les maîtriser et de montrer aux autres (et de se montrer à eux-mêmes) ce qu'ils ont appris et compris. » (Howard Gardner)

Carol Ann Tomlinson et M. Layne Kalbfleisch disent que, dans une école comme celle que décrit Gardner, on constaterait que

- les élèves et les enseignants se contraignent constamment d'accepter et d'apprécier les analogies et les différences entre individus — de se respecter les uns les autres;
- les enseignants sont des « chasseurs » et des « rassembleurs » d'informations qui consacrent toute leur énergie à découvrir tout ce qu'ils peuvent découvrir au sujet du degré de préparation actuelle des élèves, de leurs intérêts et de leur profil d'apprenant;
- les enseignants utilisent ce qu'ils apprennent au sujet de leurs élèves pour offrir des options variées aux élèves dans leur apprentissage et pour construire des activités d'apprentissage qui se fondent sur les concepts importants de la matière enseignée;
- tous les élèves participent à des activités d'apprentissage qui manifestent un respect pour tous, qui sont équitables, intéressantes, d'importance égale et dont l'impact est de valeur égale;
- les élèves utilisent leurs compétences fondamentales pour traiter des problèmes de nature « ouverte » leur permettant de mieux comprendre les concepts et les principes de base;
- les enseignants présentent souvent plusieurs options dans l'apprentissage, qui se situent à différents niveaux de difficulté, afin de s'assurer que tous les élèves aient un défi à relever, quel que soit leur niveau préalable;
- les enseignants laissent souvent les élèves choisir les sujets qu'ils souhaitent étudier, la manière dont ils veulent effectuer leur apprentissage, leur mode d'expression et les conditions dans lesquelles ils mettent leur travail par écrit;

- les enseignants présentent les informations de diverses manières : à l'oral, sous forme visuelle, au moyen de démonstrations concrètes, en passant de la partie au tout, en passant du tout à la partie, etc.; les approches pédagogiques invitent les enseignants à accorder leur attention aux besoins individuels de chaque élève : contrats d'apprentissage, grilles d'évaluation en rubrique, enseignement complexe, points d'entrée, apprentissage fondé sur les problèmes, etc.;
- les élèves travaillent en collaboration avec leurs camarades de classe et les enseignants, afin de s'assurer que tout le monde va de l'avant;
- les enseignants jouent un rôle d'entraîneur auprès des individus aussi bien que de la classe tout entière; le but de l'enseignant est de se mettre au niveau de départ de chaque élève et de le faire progresser selon une courbe ascendante et continue aussi loin et aussi rapidement que possible; l'apprentissage n'a pas de limite;
- les enseignants peuvent placer les élèves en groupes, soit en tirant au hasard soit en se fondant sur le fait qu'ils ont les mêmes intérêts, sur le fait qu'ils ont des intérêts différents, sur le fait qu'ils ont le même profil d'apprenant ou bien sur le fait qu'ils ont des profils d'apprenants différents; les enseignants peuvent aussi constituer les groupes en fonction des besoins qu'ils perçoivent dans le cadre de leur propre évaluation ou bien ils peuvent laisser les élèves choisir eux-mêmes leur groupe;
- les enseignants conçoivent des devoirs à faire à la maison qui servent de prolongement à l'élève sur le plan de la compréhension et du niveau de compétence;
- on utilise souvent tout un éventail d'options pour l'appréciation du rendement, comme les portfolios, les problèmes authentiques à résoudre, les présentations orales et les tests;
- les notes — ou les bulletins à l'intention des parents, quelle que soit leur forme — se fondent, au moins dans une large mesure, sur la progression individuelle de l'élève.

(Tomlinson & Kabfleisch)

Les écoles qui possèdent ces caractéristiques cherchent à s'assurer que les élèves se situent au centre du processus lorsqu'ils prennent des décisions au sujet des programmes, de l'offre de services et des façons dont l'école va chercher à encourager les élèves à participer. Dans le document *Health of Canada's Children* (3^e édition, 2000), Dan Offord note que « d'après les données dont nous disposons, les élèves qui entretiennent des rapports étroits avec leur école réussissent mieux que ceux qui n'en entretiennent pas ». « Le défi, ajoute-t-il, pour les écoles et pour les communautés, est de trouver des stratégies permettant de réduire le nombre d'enfants et d'adolescents qui se trouveront marginalisés dans ce contexte et qui ne participent pas pleinement aux activités disponibles. »

Dans la plupart des cas, nous connaissons bien les défis auxquels l'école fait face pour ce qui est de tenir compte des besoins des élèves dans toute leur diversité. Nous connaissons également bien les caractéristiques des écoles et les variables sur lesquelles peuvent jouer les enseignants pour répondre aux besoins des élèves. Le véritable défi est de mettre en œuvre ce que les recherches nous recommandent de mettre en œuvre, c'est-à-dire de passer de la théorie à la pratique.

Mise en place d'une équipe — Participation des parents

La grande majorité des travaux de recherche dans le domaine montrent que le fait que les parents participent à l'apprentissage a un impact positif sur les résultats pour tous les élèves. Karen Mapp souligne que les études effectuées au cours des trente dernières années ont mis en évidence un lien entre la participation des parents d'une part et, d'autre part, l'amélioration des résultats des élèves, le renforcement de leur estime de soi, l'amélioration de leur comportement et la diminution des taux d'absentéisme (Mapp, 1997). Dans ses travaux de recherche, Joyce Epstein rapporte que les enseignants lui ont également indiqué que le fait de recevoir l'appui des parents leur rendait la vie plus facile. Elle dit aussi que les parents qui participent à l'apprentissage ont une opinion plus positive des enseignants (Epstein, 1992). Epstein suggère fortement aux écoles d'évaluer leurs pratiques actuelles en la matière et de se demander dans quelle mesure ils cherchent vraiment à établir un lien avec les parents.

Dans le rapport *Strong Families, Strong Schools* (rapport américain reflétant trente années de recherches), la participation des familles est mentionnée comme étant un complément des efforts faits par l'école pour améliorer l'apprentissage des élèves (Ballen et Moles, National Family Initiative, U.S. Department of Education, septembre 1994). Plus important encore, les études effectuées montrent que ce que la famille fait pour soutenir l'élève dans son apprentissage a plus d'importance dans la réussite de ce dernier que le revenu familial ou le niveau d'études des membres de la famille. Ceci est vrai que la famille soit pauvre ou riche, que les parents aient fini leurs études secondaires ou non et que l'enfant soit au niveau pré-scolaire ou dans les années plus avancées (Coleman, 1996; Epstein, 1991; Stevenson et Baker, 1987; deKanter, Binsburg et Milne, 1987; Henderson et Derla, 1994; Kater et Kater, 1993; Liontos, 1992; Walberg H.J.).

Planification de programme en collaboration

Partout au Canada et aux États-Unis, lorsque l'évaluation met en évidence la nécessité d'offrir des programmes de soutien aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, les autorités éducatives exigent qu'on mette au point des plans de programme individualisés. Dans la grande majorité des cas, le processus de planification de programme est pris en charge par une équipe multidisciplinaire comprenant les parents de l'enfant, les enseignants, les membres du personnel de soutien concernés, etc. L'un des éléments essentiels du processus est la mise en place d'une pratique régulière de suivi des progrès accomplis. Les

autorités éducatives incorporent de plus en plus des résultats d'apprentissage dans les plans éducatifs, afin de faciliter la transition pour les élèves qui commencent leurs études à l'école, ceux qui changent de niveau et ceux qui finissent leurs études et retournent dans la communauté.

La quantité de recherches effectuées spécifiquement sur l'efficacité des plans de programme individualisés est limitée. Si on examine les ouvrages portant sur la question, cependant, on peut mettre en évidence des points communs qui caractérisent les plans de programme qui fonctionnent bien. Ces points communs sont les suivants :

- Les parents jouent le rôle de partenaires pour ce qui est des défenseurs des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, de la diffusion d'informations, de la planification de programme et de la rétroaction.
- Le processus conduit à l'élaboration d'une fondation sur laquelle peut s'appuyer l'éducation de tous les élèves. (En Nouvelle-Écosse, ce sont les résultats d'apprentissage transdisciplinaires des *Programmes des écoles publiques* qui fournissent une telle fondation.)
- L'approche du travail en collaboration en équipe permet de concevoir et d'offrir des programmes pertinents (Villa et Thousand, 1992; Thousand, Villa et Nevin, 1994).
- Les problèmes susceptibles de faire du tort au processus qui se manifestent au cours de l'élaboration des plans de programme sont bien gérés.
- Les réunions de l'équipe de planification de programme se déroulent de façon efficace.
- Les plans de programme individualisés comprennent :
 - le niveau actuel de rendement de l'élève tel qu'il a été validé par une identification et une évaluation effectuées en temps voulu;
 - les caractéristiques et les besoins uniques de l'élève;
 - des résultats d'apprentissage qui correspondent à ces caractéristiques et à ces besoins.
- Le plan de programme comprend des énoncés décrivant les services de transition nécessaires, dans le cadre d'un processus axé sur les résultats d'apprentissage, pour favoriser les mouvements au sein de l'école, entre les écoles et de l'école aux activités postsecondaires.

Un leadership qui favorise la diversité

D'après les recherches effectuées dans le domaine, il est clair que le leadership scolaire joue un rôle fondamental dans la réussite de la programmation et de l'offre de services aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Les pratiques comme la planification en collaboration et la résolution de problèmes en vue de répondre aux besoins des élèves dans toute leur diversité dépendent largement du leadership de la direction d'école. Cela ne veut pas dire que la direction d'école est, à elle seule, responsable de l'adaptation des pratiques au sein de l'école. On atteint un meilleur degré de réussite lorsque la direction d'école assume la responsabilité de l'élargissement de l'effort de construction

d'une vision pour l'éducation spéciale à l'ensemble de la collectivité (Fullen, 1992). Cette approche de construction d'une vision en vue de réorganiser l'école va de pair avec l'approche du travail d'élaboration de programme en équipe et en collaboration. Lorsque la direction d'école possède une vision axée sur l'amélioration en continu et dans la durée de l'école, elle parvient à jouer un rôle positif et actif pour ce qui est de soutenir les pratiques qui ont été identifiées comme étant des pratiques efficaces en matière d'amélioration de l'apprentissage des élèves. Les chercheurs ont constaté à maintes reprises que les programmes favorisant l'intégration de tous les élèves ont peu de chances de réussir si la direction d'école ne joue par un rôle positif et actif dans le processus.

D'après les recherches effectuées dans le domaine au Canada, les écoles qui vont de l'avant sont celles qui ont un personnel de direction qui fait preuve, comme le suggèrent ces enseignants, d'un engagement clair vis-à-vis d'une éducation favorisant l'intégration de tous (Perner, 1991).

Redevabilité

Responsabiliser le système des écoles publiques, c'est s'assurer que les programmes et les services éducatifs offerts le soient de façon pertinente, tant au niveau de l'école qu'à celui du conseil scolaire et à celui de la province. On exige de plus en plus que le système éducatif fasse preuve d'une plus grande responsabilité vis-à-vis du gouvernement, des contribuables et des parents. Ceci s'exprime le plus souvent sous la forme de revendications concernant l'amélioration des normes en éducation en vue d'améliorer le rendement des élèves. Erickson (1997) définit le concept de redevabilité comme étant « l'utilisation de méthodes systématiques en vue d'informer les gens aussi bien au sein du système éducatif qu'à l'extérieur de ce système du fait que les écoles progressent dans la direction souhaitée ». Erickson indique également que l'intérêt actuel pour la redevabilité « correspond à l'impression qu'ont les gens qu'on ne tient pas suffisamment les éducateurs pour responsables du rendement scolaire des élèves et que les élèves eux-mêmes n'assument pas suffisamment la responsabilité de leurs propres efforts ».

La redevabilité fait référence à des mesures de l'efficacité du système qui visent à faire adopter aux écoles et aux districts scolaires une attitude responsable en se concentrant sur les ressources utilisées, sur les processus et sur les résultats d'apprentissage spécifiques des programmes (Roach *et al.*, 1997). Les nouveaux modèles de la redevabilité mettent l'accent sur les indicateurs concernant les résultats d'apprentissage en plus des indicateurs concernant les données et les processus. Le document *Issue Brief* 3(2) d'avril 2000 du Consortium on Inclusive Schooling Practices contient un récapitulatif de ces indicateurs :

Indicateurs concernant les données

Les écoles rassemblent des données sur divers facteurs, afin de mieux cibler les ressources des programmes (personnel, enseignement et ressources affectées à chaque enfant) et d'assurer le suivi des cas de violation des règles d'équité en éducation. La base de données de redevabilité de Maryland, par exemple, contient des données sur les ressources, y compris le montant d'argent dépensé par élève, le nombre d'élèves par membre du personnel et le temps d'enseignement. On rassemble également des données sur les caractéristiques des élèves : changement de résidence; nombre d'élèves dont la maîtrise de l'anglais est limitée; nombre d'élèves bénéficiant de services d'éducation spéciale; nombre d'élèves inscrits dans des programmes d'éducation spéciale; et, bien entendu, nombre d'élèves souffrant d'incapacités.

Indicateurs concernant les processus

Bon nombre d'éducateurs indiquent qu'ils ont en particulier besoin de savoir dans quelle mesure les élèves qui souffrent d'incapacités ont « la possibilité d'apprendre ». Il s'agit, en général, du temps qu'ils passent à travailler sur le programme d'études, du temps passé à l'école et dans des locaux réservés à l'éducation spéciale et du montant d'argent consacré à l'éducation. Nombreux sont les enseignants qui disent que les états devraient rassembler des données indiquant dans quelle mesure les élèves qui souffrent d'incapacités sont intégrés dans l'éducation spéciale. Ils suggèrent également qu'on cherche à savoir dans quelle mesure les plans éducatifs individualisés se traduisent par un enseignement concret. D'après eux, le nombre d'élèves répondant aux objectifs de ces plans éducatifs individualisés fournirait une bonne indication du degré de pertinence de ce type d'éducation pour ces élèves.

Indicateurs concernant les résultats d'apprentissage

Il est clair qu'on aborde aujourd'hui la redevabilité d'une nouvelle manière. De nombreux éducateurs s'efforcent désormais d'inclure les données qu'ils considèrent comme étant les plus importantes dont ils ont besoin pour prendre des décisions sur l'efficacité de leur enseignement, c'est-à-dire les données concernant les résultats d'apprentissage. Ces éducateurs disent que, d'après eux, si leurs élèves souffrant d'incapacités pouvaient être à l'aise sur le plan scolaire et fonctionnel, parvenir à des résultats positifs sur le plan social et affectif et généraliser ce qu'ils apprennent à l'école afin de l'appliquer à leur vie en dehors de la salle de classe — alors ils considéreraient que leur enseignement fonctionne bien pour tous leurs élèves. Les éducateurs disent également qu'il faudrait rassembler des données sur la transition de l'école à la vie active, à partir d'études de suivi auprès des élèves et de leurs parents visant à déterminer leur degré de satisfaction. Il faudrait étudier dans quelle mesure les élèves ont accès aux études post-secondaires, déterminer quel impact les études ont sur la capacité qu'ils ont de trouver un emploi, de mener leur vie de façon autonome et de participer aux activités de la communauté. Il faudrait aussi faire une analyse, auprès du secteur privé, sur la capacité qu'ont les élèves souffrant d'incapacités de répondre aux besoins du marché du travail.

Le document *Best Practices for Inclusion* du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, en date de 1994, fournit un exemple d'approche provinciale de la mise en évidence des pratiques les plus efficaces en matière de redevabilité :

- Les districts scolaires sont responsables, vis-à-vis du ministère de l'Éducation, des parents et du grand public, de l'offre de programmes et de services qui améliorent les résultats d'apprentissage pour les enfants exceptionnels.
- Les districts scolaires ont un plan de trois à cinq ans visant à évaluer leur progression dans l'adoption des pratiques les plus efficaces et à assurer le suivi de cette progression.
- Les écoles évaluent régulièrement leur progression dans l'adoption des pratiques les plus efficaces pour ce qui est des programmes et des services, du rendement des élèves par rapport aux plans éducatifs individualisés et aux autres résultats d'apprentissage définis, des plans de suivi pour la transition des élèves exceptionnels qui changent de classe ou de niveau de scolarité et des progrès des anciens élèves qui visent une scolarité d'un autre niveau.
- Les écoles mettent régulièrement au point des documents d'information appropriés sur leur progression dans l'adoption des pratiques les plus efficaces et diffusent ces documents auprès des parents, du personnel du conseil scolaire et de la communauté.
- Les écoles font participer les parents, les élèves et les membres de la communauté, à intervalles réguliers (tous les trois à cinq ans) à un processus visant à déterminer si de nouveaux besoins sont apparus, s'il convient de réajuster les priorités ou les aspects sur lesquels on met l'accent et si l'on cherche à parvenir à une plus grande équité.

L'une des nouvelles questions qui se posent, sur le plan de la redevabilité du système éducatif, est celle de savoir si les élèves qui souffrent d'incapacités sont inclus dans les évaluations à l'échelle de l'ensemble du système (Allen, 2000). Ysseldyke (1994), du National Centre on Educational Outcomes, soutient qu'on ne peut avoir un niveau adéquat de redevabilité si on ne prend pas en compte tous les élèves. Ceci ne veut pas dire qu'il faut absolument tester ou évaluer tous les élèves de la même manière. Il faut, cependant, qu'on soit en mesure de mesurer les progrès de tous les élèves si on veut parvenir à une véritable redevabilité du système. Stephen Elliott, co-auteur d'un guide d'évaluation et de redevabilité pour l'état du Wisconsin, énonce clairement le problème : « Si on ne vous compte pas, vous ne comptez pas. » (Allen, 2000)

Suivi en continu de notre progression

Voici les caractéristiques qui reviennent fréquemment dans l'analyse des pratiques d'une province ou d'un état pour ce qui est du suivi de la progression des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage :

- élaboration de PPI à l'aide d'une structure de résultats d'apprentissage liée à un noyau de base ou à des résultats d'apprentissage transdisciplinaires
- inclusion de références suffisamment précises au niveau actuel de rendement dans le plan de programme individualisé, afin de faire en sorte que la mesure des progrès accomplis soit plus facile pour l'équipe de planification de programme
- utilisation d'une structure de résultats d'apprentissage qui établit un lien entre le PPI et les processus de redevabilité qui sont en place pour tous les élèves
- garantie que les vérifications qui sont faites régulièrement du progrès des élèves par rapport à leur PPI coïncident avec les bulletins normaux des autres élèves pendant l'année scolaire
- communication avec les parents de façon continue au sujet des progrès de l'enfant
- mise en conformité des procédures concernant les rapports sur les progrès des élèves avec les politiques du ministère, du conseil scolaire et de l'école concernant les bulletins des élèves
- garantie qu'on applique les principes de la justice, des droits de la personne et de la lutte contre les préjugés
- mise en conformité des évaluations avec les attentes sur le plan du rendement, afin que les résultats soient pertinents et défendables
- utilisation des appréciations du rendement et des évaluations pour déterminer s'il est nécessaire de maintenir, d'adapter ou d'éliminer les structures de soutien et les services mentionnés dans le PPI.

Analyse des questionnaires du sondage et informations sur les groupes de réflexion

Nous avons reçu au total 1308 réponses par écrit aux avis de demande d'information publiés et aux avis envoyés par courrier. Nous avons organisé quarante-sept sessions de réflexion en groupe dans toute la province afin de rassembler et de recueillir les commentaires et les suggestions de divers partenaires et autres groupes d'intérêts particuliers. L'analyse de ces données a été effectuée par Victor Thiessen et Barbara Cottrell, de Meta Research and Communications. La présente section a été rédigée par Victor Thiessen et Barbara Cottrell et contient l'analyse qu'ils ont faite des données recueillies. Vous trouverez en annexe à ce rapport la section de leur analyse qui présente les procédures utilisées lors du processus, les groupes d'intérêt représentés et des informations détaillées sur les sessions de réflexion en groupe.

Résultats

Lorsqu'on appelle les gens à examiner un programme, quel qu'il soit, et à faire part de leurs commentaires et de leurs suggestions, il faut s'attendre à ce que les gens considèrent qu'il s'agit d'une occasion de soulever des questions et d'exprimer leurs préoccupations. Il est donc probable qu'on recevra plus de réponses de gens qui veulent se plaindre que de gens qui veulent faire des commentaires élogieux sur le programme. Il convient de se souvenir de cet état de fait, en particulier pour ce qui a trait aux soumissions écrites, lorsqu'on fait l'examen des points de vue exprimés.

Les résultats et les conclusions de cette analyse s'appuient à la fois sur les soumissions écrites et sur les sessions de réflexion. De façon générale, les opinions exprimées par chacune des deux sources se retrouvent chez l'autre source. Étant donné que les soumissions écrites proviennent d'un échantillon plus représentatif, ce sont elles que nous avons utilisées pour la plupart des estimations chiffrées. Les sessions de réflexion ont parfois fourni plus d'informations concrètes au sujet de certaines analyses ou de certaines recommandations spécifiques. Comme tous les participants d'une session de réflexion donnée faisaient partie du même groupe d'intérêts, ces sessions ont été particulièrement utiles pour mettre en évidence les problèmes relatifs à la politique qui sont susceptibles de concerner spécifiquement un groupe d'intérêt particulier.

Améliorations importantes

On a demandé aux sondés quelles étaient, selon eux, « les améliorations les plus importantes dans le soutien aux enfants et aux jeunes souffrant d'incapacités dans les écoles depuis 1996 ». Pour les aider à mieux organiser leurs réponses et pour s'assurer que ces réponses portaient sur des domaines pertinents de la politique, on leur a demandé d'examiner huit domaines dans leur réponse à cette question. Ces huit domaines sont présentés dans le tableau 3, avec, pour chaque domaine, le pourcentage de sondés indiquant qu'il y a eu des améliorations importantes dans ce domaine.

Sur les 1308 soumissions, 984 sondés (75 pour cent) ont indiqué un ou plusieurs domaines où il y avait eu des améliorations importantes. Il reste alors la question de savoir pourquoi les autres 25 pour cent n'ont pas répondu sur ce point. Il y a deux explications plausibles. La première est que ces sondés n'avaient pas suffisamment d'informations sur les politiques en matière d'éducation spéciale et sur la façon dont elles avaient été mises en œuvre pour se sentir prêt à porter une opinion sur la question. La seconde est qu'ils ont le sentiment qu'il n'y a eu de progrès suffisants dans aucun domaine pour qu'ils puissent dire qu'il y a eu une amélioration importante. Avec les données dont nous disposons, il est impossible de déterminer laquelle des deux raisons est la plus juste. Cependant, même si on suppose que c'est la deuxième raison qui s'applique pour la plupart des sondés qui n'ont pas répondu, cela signifie malgré tout qu'au moins trois sondés sur quatre ont le sentiment que des progrès significatifs ont été accomplis dans un ou plusieurs domaines.

Tableau 5
Domaines où l'amélioration est la plus importante

	%	N
Identification et évaluation	27	268
Processus de planification de programme	36	360
Participation des parents	24	235
Normes en programmation et redevabilité	13	127
Ressources, soutiens, accès physique	31	308
Financement	4	41
Scolarité favorisant l'intégration de tous	36	353
Procédure d'appel	1	11

À noter : La colonne « N » fait référence au nombre de cas où le domaine correspondant a été mentionné comme ayant fait l'objet d'améliorations significatives. Même chose pour les pourcentages. Le total des pourcentages dépasse 100 puisque certains sondés ont mentionné plus d'un domaine dans leur réponse.

C'est le domaine du processus de planification de programme qui ressort comme celui où l'amélioration a été la plus significative. Il est suivi de près par la scolarité favorisant l'intégration de tous. Il s'agit des deux domaines qui ont été mentionnés par plus de 350 sondés. La procédure d'appel est le domaine qui a été mentionné le moins souvent, mais il s'agit d'un résultat trompeur : seuls ceux qui ont eu l'occasion de participer à une procédure d'appel depuis 1996 sont en mesure de porter un jugement dans ce domaine. Nous ne savons pas combien de sondés cela représente. Tout ce que nous savons, c'est que 11 sondés ont indiqué que la procédure d'appel s'était améliorée de façon significative¹. Sachant que la nécessité d'augmenter la participation des parents figurait en gras dans le document de politique, il est quelque peu inquiétant de constater que seuls 235 sondés ont mentionné ce domaine comme étant un domaine où les améliorations ont été les plus importantes. C'est tout particulièrement inquiétant dans la mesure où l'augmentation de la participation des parents n'entraîne pas de dépenses supplémentaires.

Le financement est très rarement mentionné comme étant un domaine où les améliorations ont été importantes. Seuls 4 pour cent des sondés le mentionnent. Sachant combien les gens sont préoccupés par le financement, comme on le verra plus loin, il est gratifiant de noter qu'un peu plus de trois sondés sur dix (31 pour cent) ont mentionné les ressources, les soutiens et l'accès physique comme étant un domaine où les améliorations ont été importantes. Ce domaine dépend de toute évidence du financement accordé. Nous allons maintenant nous attarder sur la répartition des réponses selon le groupe d'intérêt concerné (voir tableau 6).

Identification et évaluation

On note que les groupes les plus nettement concernés par l'identification et l'évaluation des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage (c'est-à-dire les enseignants dans la salle de classe, les enseignants-ressources ou enseignants de centre d'apprentissage et les professionnels de l'éducation) sont aussi des gens qui mentionnent souvent qu'il s'agit du domaine où il y a eu la plus grande amélioration. Près du tiers des membres de ces groupes d'intérêt ont mentionné que c'était le cas.

Les participants aux sessions de réflexion mentionnent de multiples améliorations spécifiques qui ont été apportées au processus d'identification et d'évaluation. Ces participants se sont clairement entendus sur les améliorations suivantes :

- On a accès à de meilleures informations pour les élèves qui ont des besoins d'un niveau élevé ou des besoins multiples; on a également accès à un personnel compétent pour les renvois auprès de spécialistes et les évaluations.

1. Comme ce nombre est faible, il ne serait pas pertinent d'inclure ce domaine dans les analyses plus fines par groupe d'intérêt. Nous n'examinerons donc pas davantage ce domaine.

- Le « Sondage d'observation » du programme *Intervention préventive en lecture-écriture*^{MC} aide les gens à mettre plus clairement en évidence les besoins des élèves en littératie et le modèle d'évaluation de l'APSEA (Atlantic Provinces Special Education Authority) fonctionne bien.
- On met en évidence à la fois les forces et les besoins de l'élève, tout en tenant compte de la diversité de ces forces et de ces besoins.
- Les parents participent au processus d'évaluation. Les carnets de communication entre le domicile de l'enfant et l'école fournissent des informations pratiques et à jour sur les progrès accomplis dans certaines écoles.
- Il y a une meilleure collaboration entre les différentes agences, en particulier pour ce qui est des ressources de la communauté, comme le IWK et le ministère de la Santé.
- L'intervention formelle sous forme de détection des problèmes et d'évaluations se fait plus tôt et est plus cohérente. Ceci débouche sur de meilleures transitions entre le préscolaire et l'école.
- Les différents intervenants concernés par l'éducation spéciale mettent davantage en commun leurs informations et leurs rapports. L'accès à ces différents intervenants est aussi meilleur. Certaines écoles font également du bon travail pour ce qui est de transmettre et de mettre en commun les informations dans les périodes de transition. Dans ces écoles, le suivi des élèves s'est amélioré. Dans certains rapports, on utilise un langage plus clair.

Processus de planification de programme

L'enseignant-ressource ou enseignant de centre d'apprentissage, la direction d'école et les autres professionnels de l'éducation sont sans doute les principaux acteurs du processus de planification de programme au niveau de l'école. Ici encore, comme le montre le tableau ci-dessus, ce sont ces groupes d'intérêt qui remarquent le plus les améliorations importantes apportées au domaine (respectivement 51, 54 et 40 pour cent).

Dans les sessions de réflexion, les gens ont également mentionné, pour l'amélioration du processus de planification de programme, bon nombre des mêmes facteurs que ceux qui avaient été mentionnés comme ayant contribué à améliorer l'identification et l'évaluation. Les participants, par exemple, se sont tous entendus sur le fait que les parents et les élèves participaient désormais davantage au processus. Le personnel d'orientation et du counselling les fait participer à la planification et les enseignants leur communiquent les informations sur les résultats d'apprentissage du programme d'études. Les parents notent que l'accès aux psychologues scolaires s'est amélioré et qu'il est plus facile d'obtenir des informations concernant l'évaluation de multiples sources, y compris les agences communautaires. Ceci leur permet de jouer un plus grand rôle dans le processus de planification. De même, les parents ont le sentiment qu'il y a plus de responsabilité et de partage des responsabilités grâce à l'approche de l'équipe de planification de programme. Dans certaines écoles, le travail en équipe débouche sur un

partenariat qui permet de trouver, en collaboration, des stratégies appropriées pour assurer la réussite des élèves. L'accès à l'équipe de planification de programme donne aux enseignants le sentiment d'être davantage soutenus. Avec l'approche de l'équipe de planification de programme, les aides-enseignants remarquent que la communication avec les enseignants se passe bien, en particulier lorsque les enseignants en question ont une attitude positive vis-à-vis des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage.

L'un des facteurs fondamentaux dans l'amélioration de la planification de programme est le perfectionnement professionnel. Les sessions de formation sur les stratégies, les styles d'apprentissage et la planification de programme permettent aux enseignants de mieux utiliser tout un éventail de stratégies. Les aides-enseignants mentionnent que le perfectionnement professionnel les aide à clarifier leur rôle et leurs tâches, mais aussi à acquérir des compétences spécifiques, comme la réanimation cardio-respiratoire (RCR). Le perfectionnement professionnel offert par le ministère de l'Éducation aide les écoles à devenir plus autonomes et à moins dépendre de l'aide de l'extérieur.

Les gens reconnaissent généralement que les plans de programme individualisés sont utiles et nécessaires. Les enseignants déclarent que le modèle utilisé pour la planification de programme et la rédaction des PPI selon les résultats d'apprentissage pour l'élève s'est amélioré. Dans les endroits où les PPI sont assortis de documents de suivi, les rapports d'appréciation du rendement sont mis à la disposition des parents et les résultats d'apprentissage pour les élèves font l'objet d'une clarification, d'un suivi et d'une mise en œuvre qui fonctionnent bien. Les aides-enseignants apprécient le fait qu'ils ont accès aux informations sur les PPI et qu'ils ont la possibilité de faire part de leurs commentaires et de leur soutien vis-à-vis de la planification de programme. Les gens s'entendent sur le fait que les PPI les aident à s'assurer que la planification de la transition se fait bien.

Les avis des écoles sont de toute évidence divergents pour ce qui est de l'efficacité du processus de planification. Lorsque la planification de programme fait partie intégrante de la culture de l'école et est mise en œuvre de façon appropriée, le système fonctionne très bien. Les professionnels de l'éducation spéciale notent que c'est tout particulièrement le cas pour ce qui est des élèves doués. On considère que le leadership des directions d'école, des administrateurs et des enseignants fait partie intégrante de l'amélioration de la planification. La structure de l'équipe, par exemple, est tout particulièrement solide lorsqu'elle bénéficie du soutien de la direction de l'école, avec son leadership. Pour certaines écoles, on reconnaît qu'il y a un solide leadership de la part de l'administration. Lorsque les administrateurs ont un bagage dans le domaine de l'enseignement ressource, cela semble être un avantage. Lorsque les écoles introduisent des directives concernant les

procédures, cela permet de clarifier davantage les choses pour toutes les personnes concernées. Les enseignants accueillent de façon positive l'utilisation d'une période de contact prolongée, lorsque cela est à leur disposition, pour les réunions de planification de programme et le fait que des périodes spécifiques soient réservées à la planification dans l'emploi du temps des écoles. Du point de vue de l'élève, le fait que les périodes de soutien fassent partie de l'emploi du temps permet d'éviter de perturber les cours.

Certaines initiatives, comme le réseau des écoles secondaires de premier cycle, ont été mentionnées comme ayant eu un impact positif sur la planification de programme. On a également noté des améliorations dans la tenue des dossiers et la préservation des documents, dans le fait que les PPI contiennent des buts et des résultats d'apprentissage et dans l'augmentation du niveau de la participation des enseignants et des parents.

Tableau 6
Domaines où l'amélioration est importante, par groupe d'intérêts

Groupe d'intérêts	Domaines où l'amélioration est la plus importante						
	% Identification et évaluation	% Processus de planification de programme	% Participation des parents	% Normes en programmation et redevabilité	% Ressources, soutiens, accès physique	% Financement	% Scolarité favorisant l'intégration
Parents/tuteurs	13	24	19	13	43	7	34
Parents/tuteurs d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage	21	26	24	12	37	2	
Enseignants	33	33	20	9	31	3	30
Enseignants-ressource ou enseignant de centre d'apprentissage 33	51	31	20	24	5	34	
Aides-enseignants	25	30	16	11	39	8	41
Administrateurs d'école 17	54	37	10	24	3	42	
Autres professionnels de l'éducation	29	40	30	17	27	4	26
Citoyens néo-écossais touchés par ces questions	21	36	17	26	29	5	50

À noter : Les pourcentages s'appuient sur le nombre de sondés dont on connaît le groupe d'intérêts et qui ont mentionné au moins un domaine où il y a eu une amélioration significative (N = 977).

Normes en programmation et redevabilité

Une petite proportion seulement des soumissions écrites mentionne qu'il y a eu des améliorations significatives dans le domaine des normes et de la redevabilité (voir tableau 6). Il y a peu de variations d'un groupe d'intérêts à l'autre sur ce plan. Il convient de noter que les citoyens néo-écossais touchés par ces questions sont ceux qui mentionnent le plus ce domaine.

Lorsque les sondés notent des améliorations, ces améliorations sont, d'après eux, dues aux facteurs suivants :

- la politique en matière d'éducation spéciale de la province, qui sert de guide aux gens pour la collaboration entre tous les intervenants, avec un accent mis sur l'élève; l'existence du *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale*, dans le cadre de la loi sur l'éducation de la Nouvelle-Écosse, fournit une description de normes cohérentes et favorise la communication; il s'agit ainsi du facteur le plus important sur le plan de la redevabilité des gens;
- le mandat de la politique, qui exige qu'on conserve des documents écrits sur les PPI des élèves et qui décrit la participation des parents;
- l'utilisation des résultats d'apprentissage de la province dans la rédaction des PPI;
- l'amélioration des documents sur l'intervention préventive;
- l'obligation d'effectuer des réexamens du système;
- le programme de l'*Intervention préventive en lecture-écriture*^{MC};
- les directives pour les aides-enseignants;
- la série de guides, de directives, de manuels et de résultats d'apprentissage;
- le soutien des enseignants-ressources au niveau de l'école;
- le travail en équipe, qui met l'accent sur l'apprentissage de l'élève et sur l'offre des programmes;
- les pratiques favorisant l'intégration de tous les élèves et défendant les droits des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage;
- la plus grande participation des parents et la plus grande communication avec les parents, facilitée par l'utilisation de carnets écrits, d'appels téléphoniques à intervalles réguliers et de réunions entre parents et enseignants;
- la communication avec les professionnels de soutien, comme les orthophonistes et les psychologues;
- la rétroaction offerte régulièrement par l'enseignant aux aides-enseignants au sujet du rendement;
- les descriptions de tâches et la clarté des rôles et des responsabilités;
- les emplois du temps concernant le soutien des aides-enseignants et la supervision offerte annuellement aux aides-enseignants;
- la participation des enseignants à l'élaboration des résultats d'apprentissage et des guides des programmes d'études;
- le suivi des progrès à l'aide des difficultés d'apprentissage spécifiques (DAS), des statistiques provinciales sur les services aux élèves et des plans d'action des conseils scolaires;

- le financement pour la mise en œuvre de la politique, en fonction des plans soumis par les conseils scolaires;
- le soutien du ministère de l'Éducation (c'est-à-dire des conseillers/coordonnateurs) dans le travail avec les conseils scolaires;
- les réunions provinciales avec les coordinateurs des services aux élèves et leurs homologues (ministère de l'Éducation / conseils scolaires);
- la planification conjointe des responsables des programmes et des coordonnateurs des services aux élèves (qui a, cependant, subi un impact négatif suite aux coupures budgétaires des conseils scolaires).

Ressources, structures de soutien et accès physique

Comme le montre le tableau 6, les parents — aussi bien ceux qui ont des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage que ceux qui n'en ont pas — remarquent tout particulièrement l'amélioration au plan des ressources, des soutiens et de l'accès physique; il en va de même pour les aides-enseignants. Il existe un consensus sur le fait que les formations et le perfectionnement professionnel sur la mise en œuvre de la politique constituent une ressource qui fonctionne bien. La formation offerte aux aides-enseignants — en particulier les formations sur place dans les écoles et portant sur des compétences spécifiques comme l'utilisation de sondes, le secourisme et l'analyse comportementale appliquée (ACA) — constitue une ressource et un soutien de valeur. Les aides-enseignants disent que le financement qu'ils ont reçu pour la formation était approprié et qu'ils ont accueilli favorablement la possibilité de visiter d'autres écoles afin de mettre en commun des informations sur des situations analogues.

La diversité des programmes formels constitue une autre ressource de valeur. Il s'agit, en particulier, des programmes d'*Intervention préventive en lecture-écriture*^{MC}, des programmes sur les DAS et des services de l'APSEA. Au fil du temps, on acquiert un certain savoir-faire dans des domaines spécifiques (DAS, autisme, etc.). Le soutien et le savoir-faire fournis par le ministère de l'Éducation sont également appréciés.

Le point de vue de l'élève est bien entendu tout particulièrement important à ce sujet. Les élèves disent que le soutien des enseignants-ressources et des enseignants des centres d'apprentissage et l'accès aux ordinateurs et aux outils technologiques d'aide ou d'adaptation fonctionnent bien. Ils trouvent que le soutien des aides-enseignants et des étudiants d'université en visite dans l'école est utile et que les choses se passent bien pour eux lorsque les enseignants offrent leur aide et demandent aux élèves s'ils ont besoin d'aide. Les programmes de médiation, les photocopies de notes, l'utilisation de matériel de manipulation en mathématiques, l'utilisation de vidéos et de divers outils technologiques pour améliorer l'apprentissage concernant les programmes informatiques, des salles calmes pour les tests et des systèmes à modulation de fréquence pour les élèves souffrant

d'incapacités auditives — tout cela aide également les élèves. D'après eux, les enseignants en apprennent davantage sur les élèves lors des activités parascolaires et, lorsque les enseignants sont disponibles en dehors des heures de cours, les élèves leur en sont reconnaissants. Lorsque les enseignants ont des stratégies utiles et essaient de faire en sorte que les élèves se sentent mieux à l'aise, cela fonctionne bien — de même que lorsque les enseignants essaient de déterminer les forces et les besoins des élèves dès le début de l'année scolaire. Certains enseignants examinent les tests et font des critiques constructives qui aident les élèves à tirer les leçons de leurs erreurs.

Les élèves notent que les ressources et les soutiens suivants améliorent la mise en œuvre de la planification de programme :

- offre de soutien « en classe » de la part des enseignants-ressources
- méthodes facultatives d'appréciation du rendement, comme les tests oraux
- choix plus vaste de programmes et de cours
- cours sur les stratégies d'apprentissage
- utilisation de composantes « exploratoires » pour faire varier les activités d'apprentissage
- disponibilité des enseignants pour offrir de l'aide supplémentaire
- rapport sur la progression de l'élève toutes les six semaines
- enseignants qui procèdent à des adaptations des stratégies d'enseignement.

Financement

Comme nous l'avons mentionné plus haut, très peu de soumissions des sondés mentionnent que le financement est un domaine où il y a eu des améliorations significatives. Ceux qui mentionnent le moins souvent ce domaine sont les parents/tuteurs des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Viennent ensuite les directions d'école et les enseignants (voir tableau 6). Ce sont là les groupes d'intérêts qui sont le plus susceptibles de ressentir directement les effets de l'insuffisance du financement.

Dans les sessions de réflexion, les enseignants et les directions d'école se sont entendus sur le fait que certains aspects du financement, en particulier les structures de soutien comme les aides-enseignants, fonctionnent bien. Les enseignants pensent que, lorsque le financement est disponible dans l'école, les choses fonctionnent bien. Ils apprécient également le fait que le ministère de l'Éducation reconnaît que le financement devrait être plus conséquent.

Les sondés reconnaissent qu'il y a des avantages au fait que la structure des subventions à l'éducation spéciale est incluse dans la politique et que le financement du perfectionnement professionnel fait partie intégrale de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale. Cela signifie : qu'un plus grand nombre d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage bénéficient de services de soutien grâce au

financement fourni aux conseils scolaires; qu'il y a du financement pour l'*Intervention préventive en lecture-écriture*^{MC}; et qu'il y a un certain montant de financement interagences pour soutenir financièrement les postes de personnel de soutien liés aux projets spéciaux. L'ajout de trois directeurs de programmes au comité sur le financement de l'éducation est accueilli favorablement. Les Néo-Écossais d'origine africaine pensent que les élèves qui ont des incapacités physiques reçoivent de bons services dans le cadre de la méthode de financement actuelle et qu'ils reçoivent certains services supplémentaires.

Participation des parents

Même si les animateurs des sessions de réflexion n'ont pas abordé spécifiquement la participation des parents comme sujet de discussion, bon nombre des groupes ont fait des commentaires sur cet aspect. Dans tous les groupes d'intérêts, le sentiment était que la participation des parents avait augmenté.

Les parents eux-mêmes sont bien entendu les mieux placés pour parler de leur participation. Et il est tout particulièrement important de prendre connaissance du point de vue des parents/tuteurs d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Les parents ne mentionnent pas souvent leur participation comme étant un domaine où l'amélioration a été importante, même si environ un quart des parents d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage le disent (voir tableau 6). Ils se situent dans la moyenne sur ce plan, tandis que ce sont les directions d'école qui mentionnent le plus souvent qu'il y a eu amélioration dans ce domaine.

Il est gratifiant d'observer que les élèves pensent que la communication entre les parents, l'école et les élèves, tout spécialement grâce aux bulletins et aux appels téléphoniques au niveau de l'école élémentaire, fonctionne bien et permet de garantir le respect de certaines normes et une certaine redevabilité des intervenants. À l'école secondaire, les élèves assument une plus grande responsabilité personnelle et, lorsque les enseignants leur parlent directement de leurs progrès, cela les aide. Les élèves pensent que les parents sont les bienvenus à tout moment s'ils souhaitent se rendre à l'école pour rencontrer les enseignants. Lorsque les enseignants appellent les parents au domicile de l'élève ou envoient des notes à la maison, en particulier lorsqu'ils communiquent avec les parents dès que l'élève commence à éprouver des difficultés, et lorsque les aides-enseignants participent à la communication avec les parents, cela permet de s'assurer que les normes en la matière soient respectées. Le fait d'avoir des rapports supplémentaires sur la progression des élèves pour certains élèves en plus des rapports normaux, des livrets d'emploi du temps pour les élèves et des enseignants qui examinent les résultats des élèves avec eux et qui demandent aux parents de signer les tests afin de confirmer qu'ils les ont vus fonctionne bien. Les méthodes d'intervention comme la méthode « STEP » aident les élèves qui ont des difficultés sur le plan comportemental.

Difficultés importantes

Presque tous les sondés (1267 sur 1308, soit 97 pour cent) mentionnent des difficultés importantes en réponse à la question : « Quelles sont, d'après vous, les difficultés les plus importantes pour ce qui est de soutenir les enfants et les jeunes qui ont des difficultés d'apprentissage dans les écoles aujourd'hui? » On observe que le nombre de sondés qui mentionnent des difficultés importantes est nettement plus grand que le nombre de sondés qui mentionnent des améliorations importantes. Si on revient sur la question de savoir pourquoi 25 pour cent des sondés n'ont pas mentionné d'amélioration importante, ces chiffres semblent indiquer qu'il est possible que ce soit dû au fait que bon nombre d'entre eux ne pensent pas qu'il y ait eu d'amélioration importante dans quelque domaine que ce soit¹.

Le tableau 7 dresse un portrait très clair des défis qui sont, d'après les sondés, les plus importants : les ressources, les structures de soutien, l'accès physique et le financement de ces trois catégories d'éléments. Quatre sondés sur cinq indiquent que les ressources, les structures de soutien et l'accès physique sont des domaines problématiques et plus d'un tiers (36 pour cent) mentionnent le financement. Trois sondés sur dix disent également que le processus de planification de programme pourrait être amélioré de façon significative. La participation des parents est le domaine le moins souvent mentionné comme nécessitant une amélioration et seulement un sondé sur dix a le sentiment que l'identification et l'évaluation constituent un domaine dans lequel les difficultés sont importantes. Les normes en programmation et la redevabilité ne sont pas souvent mentionnés comme étant problématiques.

Tableau 7
Domaines où les difficultés sont importantes

	%	N
Identification et évaluation	10	132
Processus de planification de programme	30	375
Participation des parents	5	69
Normes en programmation et redevabilité	14	181
Ressources, soutiens et accès physique	80	1013
Financement	36	454
Scolarité favorisant l'intégration	19	243

À noter : La colonne « N » fait référence au nombre de cas où le domaine correspondant a été mentionné comme ayant fait l'objet d'améliorations significatives. Même chose pour les pourcentages. Le total des pourcentages dépasse 100 puisque certains sondés ont mentionné plus d'un domaine dans leur réponse.

1. On peut aussi interpréter ces chiffres autrement : ils signifieraient que 25 pour cent des sondés savent quelles sont les difficultés actuelles, mais n'ont pas participé au processus depuis assez longtemps pour savoir à quoi ressemblait la situation avant 1996.

Niveau de consensus entre les groupes d'intérêts sur les difficultés les plus importantes

Est-ce que les divers groupes d'intérêts s'entendent sur les domaines où les difficultés sont importantes? Vous trouverez les informations pertinentes à ce sujet dans le tableau 8.

Tableau 8
Domaines où les difficultés sont les plus importantes, par groupe d'intérêt

Domaines où les difficultés sont les plus importantes →

Groupe d'intérêts	Domaines où les difficultés sont les plus importantes						
	% Identification et évaluation	% Processus de planification de programme	% Participation des parents	% Normes en programmation et redevabilité	% Ressources, soutiens, accès physique	% Financement	% Scolarité favorisant l'intégration
Parents/tuteurs	13	24	19	13	43	7	34
Parents/tuteurs d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage	21	26	24	12	37	2	
Enseignants	33	33	20	9	31	3	30
Enseignants-ressource ou enseignant de centre d'apprentissage	33	51	31	20	24	5	34
Aides-enseignants	25	30	16	11	39	8	41
Administrateurs d'école	17	54	37	10	24	3	42
Autres professionnels de l'éducation	29	40	30	17	27	4	26
Citoyens néo-écossais touchés par ces questions	21	36	17	26	29	5	50

À noter : Les pourcentages s'appuient sur le nombre de sondés dont on connaît le groupe d'intérêts et qui ont mentionné au moins un domaine où il y a eu une amélioration significative (N = 1250).

Il y a un fort consensus, parmi les divers groupes d'intérêts, pour ce qui est des domaines qui représentent les plus grands défis, avec peu de différences notables. Les parents/tuteurs d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ont, plus souvent que la plupart des autres groupes d'intérêts, le sentiment que l'identification et l'évaluation, la participation des parents, les normes en programmation et la redevabilité, la scolarité favorisant l'intégration et le financement sont les domaines où les difficultés sont les plus grandes. Il est intéressant de noter que ce sont les mêmes groupes qui mentionnent le moins souvent les ressources, les soutiens et l'accès physique comme présentant un défi important, même s'il convient de noter que près de sept sondés sur 10 pensent néanmoins qu'il s'agit d'un des domaines les plus problématiques.

Améliorations suggérées	<p>Une fois que les sondés ont mis en évidence les domaines présentant des difficultés significatives, on leur a demandé quelles améliorations ils suggéreraient d'apporter à la programmation et aux services destinés aux enfants et aux jeunes qui ont des difficultés d'apprentissage dans les écoles. Presque tous les sondages contenaient au moins une suggestion. Vous trouverez ci-dessous un résumé des suggestions faites, selon le domaine de la politique concerné.</p>
Identification et évaluation	<p>Dans les soumissions écrites, les sondés ont fait deux suggestions d'amélioration du processus d'identification et d'évaluation : amélioration de l'accès aux professionnels qualifiés en temps voulu (58 sondés) et perfectionnement professionnel pour les enseignants sur les questions relatives à l'identification (30 sondés).</p> <p>Les sessions de réflexion ont été l'occasion de développements sur ces deux thèmes et ont ajouté un certain nombre d'autres suggestions. Tous les groupes d'intérêts indiquent qu'ils souhaitent que l'identification et l'évaluation se fassent plus tôt. Certains pensent qu'on pourrait utiliser les services d'identification et d'intervention préventive (Early Identification and Intervention Services, EIIS) pour renforcer le soutien offert au niveau préscolaire aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et pour faciliter la transition vers le système scolaire. Quoi qu'il en soit, il est clair que les gens ne sont pas satisfaits de la période d'attente pour les évaluations. Il semble tout simplement que le temps consacré ne soit pas adéquat et qu'on n'ait pas suffisamment accès à des professionnels qualifiés pour mettre en évidence les forces et les besoins des élèves et en discuter. Le sentiment des gens est qu'on pourrait peut-être embaucher du personnel supplémentaire pour effectuer les évaluations.</p> <p>Pour ce qui est du perfectionnement professionnel, les gens expriment le besoin de se concentrer sur l'amélioration de la communication et du travail en équipe et d'avoir une meilleure compréhension entre les différentes agences concernées. Il est nécessaire d'offrir des sessions de perfectionnement professionnel sur les politiques et les procédures en matière d'évaluation, en particulier pour les enseignants et pour les directions d'école. Il semble qu'il soit souhaitable de se livrer à une analyse des questions se rapportant à l'accès à des instruments d'évaluation appropriés et à l'utilisation de ces instruments. Aussi bien l'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse que les autres professionnels de l'éducation ont le sentiment qu'il faudrait régler la question de l'identification et de l'évaluation des élèves doués. Les parents, en revanche, se préoccupent davantage du niveau des connaissances et de la compréhension des enseignants en ce qui a trait à des troubles comme le trouble déficitaire de l'attention (TDA), les difficultés d'apprentissage et l'autisme, ainsi que des difficultés qu'il peut y avoir à diagnostiquer ces conditions. Les parents ont également souvent le sentiment qu'il est clairement nécessaire de mettre davantage</p>

l'accent sur l'identification et l'évaluation en éducation spéciale au cours de la formation des maîtres avant qu'ils se lancent dans la profession.

Les gens ont exprimé quelques inquiétudes concernant le fait que les recommandations, en particulier celles du personnel hospitalier et praticiens privés, se fondent sur un modèle de type médical et se réfèrent parfois à des documents dépassés. Ceci montre, disent-ils, que ces personnes ne connaissent pas bien le contexte scolaire. Les parents et les autres professionnels de l'éducation s'entendent sur le fait que les évaluations devraient se faire dans de multiples contextes et dans des environnements que l'enfant connaît bien.

Les sondés ont également le sentiment que le manque de communication et de partage des informations constitue lui aussi un obstacle dans le processus d'identification et d'évaluation. On ne reconnaît pas toujours la valeur des informations pratiques sur les forces et sur les besoins de l'élève dont les aides-enseignants et les parents peuvent disposer. Les informations pertinentes — comme les résultats visés sur le plan médical, comportemental et scolaire — ne sont pas toujours faciles à obtenir. Il faudrait peut-être mettre en place un protocole pour la diffusion des informations, dans un sens comme dans l'autre. Ce manque au niveau du partage d'informations est tout particulièrement problématique lors des périodes de transition (changement de niveau, changement d'école, etc.). Les informations qui sont partagées entre établissements ou niveaux sont parfois rédigées dans un jargon éducatif, ce qui semble indiquer qu'il serait bon de procéder à une révision des brochures actuellement disponibles afin de vérifier que le langage utilisé est approprié. Il semble aussi que la terminologie soit utilisée de façon incohérente.

Processus de planification de programme

Les sondés ont fait plusieurs suggestions d'améliorations possibles du processus de planification de programme. Il semble tout particulièrement important de réserver plus de temps à la planification de programme (104 soumissions) et de fournir davantage de perfectionnement professionnel (89 soumissions). Dix sondés notent que le fait d'accorder plus de valeur aux suggestions des parents permettrait d'améliorer le processus de planification de programme. Quelques sondés (cinq) indiquent qu'ils ont éprouvé des difficultés dans l'élaboration et la mise en pratique des PPI, mais ne font pas de suggestions spécifiques à cet égard.

Lors des sessions de réflexion, les sondés ont fait diverses suggestions concernant la gestion du temps. Ils ont fait, en particulier, les recommandations suivantes :

- Il faudrait prévoir des périodes réservées à la planification de programme dans la journée d'école normale.

- Il faudrait accorder aux enseignants des journées pour les réunions, pendant lesquelles ils seraient remplacés.
- Il faudrait une dotation en personnel appropriée (au moins 50 pour cent d'un ETP) pour les enseignants-ressources.
- Il faudrait consacrer un certain nombre de journées, au début de l'année, à la planification des PPI et on pourrait se servir des enseignants remplaçants pour libérer les enseignants.
- Il faudrait pouvoir finir la journée d'école plus tôt et avoir accès à une réserve de journées.

Il faudra étudier la faisabilité de ces différentes procédures.

La plupart des groupes s'entendent sur le fait qu'il est nécessaire d'avoir plus d'experts et de spécialistes lors des réunions de planification et qu'il faut améliorer le perfectionnement professionnel offert aux directions d'école, aux enseignants et aux aides-enseignants. Les gens ont le sentiment qu'il est nécessaire qu'on dispose davantage de personnes qualifiées pour la planification des programmes. Ils suggèrent qu'on offre aux parents des occasions de participer activement aux initiatives de perfectionnement professionnel. Ici encore, les gens expriment le souhait que tous les enseignants suivent un module sur l'éducation spéciale dans le cadre de leur formation préalable à l'emploi et que l'on offre des sessions de perfectionnement professionnel sur les questions se rapportant au comportement. Les nouveaux enseignants ne sont pas nécessairement à l'aise ou en terrain familier quand il s'agit de planifier des programmes pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Il faut que les départements des sciences de l'éducation des universités améliorent la formation offerte aux étudiants et aux enseignants en perfectionnement. Les gens suggèrent que les conseils scolaires amorcent le dialogue avec les départements des sciences de l'éducation des universités et élaborent des partenariats avec eux ou bien que les partenariats existants soient améliorés, afin de s'assurer que les enseignants comprennent bien les politiques en matière de planification de programme. Il faudrait que les départements des sciences de l'éducation des universités participent — et même peut-être assistent — aux activités de perfectionnement professionnel offertes par le ministère de l'Éducation. Il faudrait aussi que le certificat d'aptitudes des enseignants en formation (leur brevet) comprenne une dimension qui établisse un lien solide entre le travail théorique dans les cours et la pratique dans la salle de classe. Les gens recommandent que la province établisse des directives en matière de formation et de certification des aides-enseignants, en particulier dans le domaine des soins physiques / soins de la personne. Il faudrait fixer des échéanciers (cinq ans, par exemple) pour la formation des enseignants, offrir des cours et des ateliers pendant l'été et leur permettre d'obtenir un certificat.

Les enseignants, quant à eux, veulent plus de perfectionnement professionnel, afin de les aider à mieux comprendre les concepts et la terminologie (la distinction entre adaptations, PPI et modifications, par exemple). D'autres sont d'accord avec l'idée qu'il faudrait que la terminologie soit clarifiée pour tous les gens qui sont concernés par le processus. On pourrait peut-être permettre aux gens d'avoir accès à des revues, des publications et des articles de niveau professionnel. Les directions d'école suggèrent que le ministère de l'Éducation organise des instituts d'été, des rencontres et des ateliers de formation.

La transition de programme est un domaine auquel il faut accorder une attention toute particulière. Il est nécessaire d'améliorer le processus de rédaction des PPI, la planification à partir des résultats d'apprentissage visés et la composante de transition des PPI, en particulier pour ce qui a trait à la transition entre les niveaux d'études, ainsi que le suivi. Le fait qu'il y a des changements dans le personnel (enseignants à contrat à court terme, etc.) entraîne parfois des difficultés. Les gens suggèrent qu'on organise des réunions sur la transition au printemps afin de se préparer pour l'année qui suit.

Les gens expriment également quelques préoccupations concernant le rôle et les qualifications de divers membres du personnel. Ils sont tout particulièrement préoccupés par les aspects suivants :

- le rôle des aides-enseignants dans la planification de programme;
- l'embauche d'enseignants-ressources sans qualifications;
- le fait qu'il est souhaitable d'adopter des exigences supplémentaires en matière de certification pour les enseignants spécialisés (on suggère d'établir une entente entre le NSTU et le ministère de l'Éducation pour ce qui a trait aux compétences exigées pour les postes de spécialistes — comme celui de spécialiste en ressources, par exemple);
- la pratique qui consiste à fragmenter les postes d'enseignants-ressources afin de « remplir » les emplois du temps des enseignants, en particulier au deuxième cycle du secondaire.

Le leadership est, lui aussi, un domaine dans lequel un certain nombre de groupes disent qu'il pourrait y avoir des améliorations. Les enseignants disent qu'il faut régler le problème du manque de soutien des directions des écoles secondaires; les parents disent qu'il faut améliorer le leadership et la redevabilité des directions d'école; l'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse, quant à elle, soutient que le leadership offert par les directions d'école n'est pas toujours aussi solide qu'il devrait l'être et déclare qu'il faut que les conseils scolaires mettent au clair le besoin de flexibilité dans la répartition du personnel afin de s'assurer qu'on répond aux besoins des élèves.

On s'inquiète également du fait que les PPI, contrairement à ce qui est dit dans la politique, sont souvent non pas le fruit d'un travail d'équipe, mais un aspect dont les enseignants-ressources assument seuls la responsabilité. Sur ce plan, on souhaite que des personnes plus qualifiées, comme les enseignants, les directions d'école et les administrations des services aux élèves participent à l'élaboration et à la mise en œuvre des plans de programmes. Il convient également de clarifier le rôle des différents membres de l'équipe, afin d'améliorer le processus de rédaction et de mise en œuvre des PPI. Il est entendu que, pour que le travail en équipe fonctionne, il faut qu'il y ait une plus grande communication entre les différents groupes d'intérêts et les gens mentionnent souvent que le manque de communication constitue un obstacle entravant la bonne marche de la planification de programme.

Les gens souhaitent fortement que le processus de composition d'équipes et de planification de programme soit cohérent aussi bien à l'échelle des conseils scolaires qu'à l'échelle des écoles et à celle des niveaux d'études eux-mêmes. Les parents veulent que la mise en œuvre des plans de programmes soit cohérente, en particulier d'une école à l'autre et d'un conseil scolaire à l'autre et veulent que cela se fasse au niveau de l'école. Ils suggèrent, en particulier, d'utiliser les équipes de planification de programme qui obtiennent de bons résultats comme modèles. Ils encouragent, par exemple, l'organisation de visites dans les écoles dans lesquelles la planification de programme porte ses fruits. Ils suggèrent également qu'on crée une maquette de PPI pour le suivi des informations concernant l'élève.

Les gens pensent qu'il faut prendre les mesures nécessaires pour que les besoins individuels de chaque élève soient pris en compte lors du processus de planification de programme. On pourrait, en particulier, avoir une plus grande participation des élèves eux-mêmes à la planification de leur propre PPI au premier cycle et au deuxième cycle du secondaire. Les élèves disent qu'ils accueilleraient favorablement les occasions d'effectuer des « activités exploratoires » qui les aideraient à mettre en évidence leurs intérêts et leurs forces. Ils veulent avoir l'occasion d'effectuer une auto-évaluation et participer à l'élaboration et au choix des cours.

Les élèves veulent aussi qu'on leur explique davantage les résultats d'apprentissage visés sur l'année et à long terme et veulent que les enseignants leur fassent immédiatement des commentaires spécifiques sur leurs tests et leurs devoirs. Ils veulent aussi avoir plus d'entretiens avec l'enseignant afin de mieux déterminer ce qui pourrait les aider à s'améliorer et à progresser. Ils pensent qu'il faudrait qu'on discute davantage avec eux des résultats d'apprentissage et des attentes, des types de services de soutien qu'on va leur offrir et des situations dans lesquelles on va leur offrir ces services. Ils veulent qu'on mette davantage l'accent sur les compétences et les activités scolaires, sur l'utilisation d'exemples

concrets lorsqu'on présente un nouveau sujet — et moins sur la prise de notes. Ils suggèrent qu'on renforce les programmes d'entraide et d'aide fournie par le personnel de soutien et qu'on maintienne le soutien supplémentaire offert aux élèves qui ont de graves difficultés d'apprentissage. Il faut que les ressources pédagogiques de l'éducation spéciale soient plus intéressantes et plus motivantes. Les élèves veulent aussi qu'il y ait un suivi concernant les plans de programmes et qu'ils soient bien mis en œuvre.

Les parents veulent que les liens entre l'évaluation et la programmation soient meilleurs et qu'on utilise mieux les informations fournies par l'évaluation lors du processus de planification de programme. Dans cette optique, ils suggèrent les améliorations suivantes :

- élaboration et mise à jour en temps voulu des plans de programmes;
- élaboration de programmes correspondant à des types spécifiques de besoins (comportement, troubles d'apprentissage, autisme, trouble déficitaire de l'attention (TDA), etc.);
- utilisation des PPI comme des documents de travail « dynamiques »;
- mise en œuvre des programmes élaborés par les spécialistes;
- amélioration du processus d'appréciation de rendement et d'évaluation des progrès de l'élève;
- révision en continu, faisant partie intégrante du processus de planification de programme;
- adaptation ne veut pas nécessairement dire de rendre le programme d'étude plus facile;
- efforts faits par les écoles pour s'assurer que les parents comprennent qu'ils peuvent faire venir des défenseurs des enfants aux réunions et qu'ils sont les bienvenus;
- financement pour les ressources, afin de s'assurer de leur mise en œuvre;
- réduction de la capacité des classes.

Participation des parents

Comme cela est souligné dans le rapport sur la politique, il faut donner aux parents le sentiment qu'ils font partie intégrante du processus de l'éducation spéciale. Les indices rassemblés montrent clairement qu'il faut que les parents soient concernés davantage par le processus de prise de décisions (50 soumissions) et qu'il y ait meilleure communication avec les parents (36 soumissions). Seul un sondé pense qu'il faudrait que ce soient les parents qui soient chargés de la mise en route de l'évaluation et de la planification de programme.

Les participants aux sessions de réflexion pensent généralement que l'intégration nécessite un effort collectif et que, quand les parents participent, leur participation est utile. C'est pour cela qu'il faut encourager les parents à participer de façon plus significative, en particulier à l'étape de l'identification et de l'évaluation et à celle de la planification de programme. Les enseignants et les autres professionnels de l'éducation disent aussi qu'il faut que la communication avec les

parents soit meilleure en ce qui a trait aux résultats de l'évaluation et aux informations. Pour faciliter cette communication, il faudrait réduire au minimum l'utilisation du jargon, rédiger les rapports de façon plus lisible et inviter les parents à participer aux ateliers de perfectionnement professionnel. On souhaite plus de clarté dans les rapports sur les progrès des élèves envoyés aux parents et dans les renseignements transmis aux parents en ce qui concerne la nécessité d'un PPI et les implications du placement de l'enfant sur un PPI.

Les gens sont sensibles au besoin d'aider les parents qui ne sont pas à l'aise, en particulier lors du processus de planification de programme. Il faut que les premiers contacts avec les parents soient positifs et il faut trouver un moyen de s'assurer que les parents vont participer au processus de planification de programme. Les gens veulent que les parents se sentent davantage les bienvenus, qu'ils apportent plus de suggestions et de commentaires et qu'on accorde plus de valeur à ces suggestions et à ces commentaires. Ils veulent aussi qu'on sensibilise davantage les parents au processus de planification de programme. Même si certains disent que la participation des parents se déroule bien, la plupart s'entendent sur le fait qu'il y a des progrès à faire dans ce domaine.

Bon nombre d'intervenants, y compris les parents eux-mêmes, pensent qu'il faudrait une plus grande honnêteté vis-à-vis des parents de la part de tous ceux qui sont concernés par le processus en ce qui a trait à la gravité des incapacités et des besoins de l'enfant. Les parents voudraient qu'il y ait moins de délais lorsqu'il s'agit de les informer des difficultés d'apprentissage éventuelles de leur enfant. Enfin, les parents veulent aussi que les autres membres de l'équipe de planification de programme assument une plus grande responsabilité pour ce qui est de lancer le processus d'évaluation, qu'on leur fasse plus de suggestions concernant ce qu'ils peuvent faire pour aider leur enfant à la maison et que leurs commentaires et suggestions soient reconnus à leur juste valeur.

Normes en programmation et redevabilité

Les gens ont fait cinq principales suggestions pour améliorer les normes en programmation et la redevabilité des intervenants. Voici ces cinq suggestions, classées par ordre de fréquence de leur mention :

- définir et établir des critères pour les services d'éducation spéciale de base (59 soumissions)
- clarifier les rôles et les responsabilités de la direction d'école (52 soumissions)
- mettre davantage l'accent sur l'éducation spéciale auprès des enseignants (43 soumissions)
- établir des exigences en formation/qualifications pour les aides-enseignants (43 soumissions)
- établir un mandat pour le suivi et l'évaluation des progrès de l'élève (21 soumissions).

Lors des sessions de réflexion, la majorité des gens sont d'avis que le manque de ressources fait qu'il est impossible de respecter des normes appropriées en matière de programmation et d'atteindre un niveau acceptable sur le plan de la redevabilité. La majeure partie des gens s'entendent sur le fait qu'il faut améliorer les normes en matière de planification de programme et le processus de mise en œuvre. L'un des éléments les plus importants sur ce plan, c'est la clarification des rôles et des responsabilités de tous les partenaires du processus de planification de programme, en particulier des aides-enseignants, des enseignants et des enseignants-ressources, qu'ils soient qualifiés ou non. Une telle clarification permettrait de rehausser le niveau des normes et de la redevabilité. Les gens ont le sentiment qu'il faut des descriptions de tâches au niveau des conseils scolaires. Pour que les normes soient de niveau élevé, les gens ont le sentiment qu'il est important que les aides-enseignants ne se mettent pas à faire le travail des enseignants, par exemple. Le fait d'avoir des descriptions de tâches au niveau des conseils scolaires déboucherait également sur une plus grande cohérence d'une école à l'autre pour ce qui est de la mise en œuvre des politiques et du niveau de redevabilité des intervenants.

Pour améliorer la redevabilité des intervenants au niveau de l'école, il faut aussi que l'appréciation du rendement et l'évaluation se fassent au niveau de la salle de classe. Les gens ont le sentiment qu'il faut améliorer l'évaluation qui est faite des résultats d'apprentissage du programme et qu'on s'assure que l'enfant parvient bien à ces résultats d'apprentissage. Ceci signifie qu'il faut régulièrement réexaminer les PPI et avoir un meilleur suivi en ce qui concerne la mise en œuvre de ces PPI. Il faut aussi clarifier la manière dont les décisions en matière de programmation sont prises — comme la décision de passer d'un PPI à des adaptations du programme. Il faut également régler les questions de responsabilité civile et de redevabilité des signataires des PPI.

Les gens suggèrent qu'on soit plus spécifique dans la rédaction et l'évaluation des PPI et qu'on se concentre sur les résultats d'apprentissage spécifiques plutôt que sur les résultats d'apprentissage à long terme.

Les gens soulèvent souvent des questions se rapportant aux transitions (d'une école à une autre, d'un niveau à un autre, de l'école à la communauté) dans le cadre de la discussion sur les normes en programmation et sur la redevabilité. Ils s'inquiètent tout particulièrement de la transition de la 12^e année à ce qui suit. Les enseignants se posent la question suivante, par exemple : « Transition, oui, mais vers quoi? » De même, les gens disent qu'il faut une programmation pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage âgés de 18 ans ou plus, avec en particulier des programmes sur les aptitudes se rapportant à la vie pratique.

Ressources, structures de soutien et accès physique

Étant donné le nombre de sondés qui ont mentionné que les ressources, les structures de soutien et l'accès physique constituaient une des difficultés les plus importantes, il n'est pas étonnant de constater que la plupart des suggestions portent sur ce domaine. Voici les suggestions, ici encore classées par ordre de fréquence de leur mention :

- augmenter l'accès aux professionnels qualifiés ou le nombre de professionnels qualifiés disponibles (445 soumissions)
- augmenter le nombre d'aides-enseignants (359 soumissions)
- fournir un spectre continu d'options en matière de programmes et de services (332 soumissions)
- consacrer plus de temps à des activités spécifiques de formation et de perfectionnement professionnel (211 soumissions)
- améliorer l'accès aux ressources matérielles et partager davantage ces ressources (161 soumissions)
- réduire les capacités des classes (152 soumissions)
- améliorer l'accès aux professionnels et au soutien des agences extérieures (37 soumissions)
- améliorer l'accessibilité physique et l'espace (29 soumissions).

Lors des sessions de réflexion, les gens ont dressé une liste imposante de ressources et de structures de soutien spécifiques dont ils avaient besoin. Les différents intervenants ont fait de nombreuses suggestions concrètes et utiles. Ces suggestions sont suffisamment importantes pour qu'on les reproduise ici en détail. Vous les trouverez dans l'annexe jointe au présent rapport.

Financement

Presque toutes — sinon toutes — les suggestions faites concernant les ressources, les structures de soutien et l'accès physique nécessitent un financement pour qu'on puisse les mettre en œuvre. Il n'est donc pas étonnant que les sondés aient une suggestion principale concernant le financement : qu'on l'augmente. Étant donné la grande diversité des ressources et des structures de soutien requises, il ne serait pas très utile de dresser la liste de toutes les choses qui, d'après les différents intervenants, devraient être financées, puisqu'il s'agirait essentiellement d'une répétition de la liste des ressources et des structures de soutien requises¹.

La seule recommandation à noter est que 30 sondés pensent qu'il faut un engagement à long terme pour pouvoir répondre aux besoins de l'éducation spéciale.

1. L'annexe fournit ces informations en faisant la distinction entre les différents intervenants.

Écoles favorisant
l'intégration de tous

« **Personne ne veut revenir en arrière. L'intégration est préférable.** »
(Session de réflexion des enseignants)

L'un des principaux moteurs de la politique en matière d'éducation spéciale mise en œuvre en 1996 était le souhait de favoriser l'intégration de tous les élèves. Le questionnaire proposé aux sondés contenait l'énoncé suivant : « Le but d'une scolarité favorisant l'intégration de tous est de permettre à tous les élèves de s'associer aux programmes et aux activités des écoles publiques, d'y participer et d'y effectuer leur apprentissage. » Après la présentation de cet énoncé, on a demandé aux sondés quels commentaires ils souhaitaient faire au sujet des progrès accomplis dans la réalisation de cet objectif et de faire des suggestions permettant d'améliorer l'intégration de tous dans les écoles. Le total des soumissions contenant des commentaires sur les progrès accomplis s'élève à 879. Ces commentaires se répartissent selon trois catégories d'ensemble : peu ou pas de progrès, certains progrès, de bons progrès. Les points de vue concernant les progrès accomplis en ce qui a trait à l'intégration sont partagés : un quart environ des sondés considère que les progrès sont faibles, la moitié qu'ils sont moyens et un quart qu'ils sont bons. La conclusion à tirer est peut-être qu'on a fait de modestes progrès en matière d'intégration, mais qu'il reste encore une bonne marge d'amélioration possible.

Ceux qui considèrent qu'il y a eu certains progrès mentionnent souvent qu'on accepte davantage la diversité (55 soumissions) et que l'élève tire tout un éventail d'avantages de l'intégration (54 soumissions). Les gens notent également que la collaboration et l'approche de travail en équipe pour la mise en œuvre des programmes d'éducation spéciale se sont améliorées (23 soumissions). Il est peut-être décevant de constater que seuls 10 sondés mentionnent que le niveau de satisfaction des familles/parents s'est amélioré.

Une grande proportion de sondés fait des suggestions permettant de favoriser davantage l'intégration dans les écoles. Ces suggestions sont, par ordre décroissant de fréquence des mentions, les suivantes :

- offrir plus de ressources / de financement (539 soumissions)
- augmenter le nombre d'options en matière de programmes et de services (245 soumissions)
- offrir plus de perfectionnement professionnel aux éducateurs (206 soumissions)
- offrir plus de soutien aux enseignants dans la salle de classe (192 soumissions)
- augmenter le nombre d'activités et d'expériences d'apprentissage favorisant l'intégration dans l'école (126 soumissions)
- améliorer les compétences des enseignants pour ce qui est d'effectuer des adaptations (79 soumissions)

- clarifier/développer la définition de l'intégration (60 soumissions)
- utiliser l'entraide, c'est-à-dire du soutien des pairs (35 soumissions)
- améliorer la formation préalable des enseignants (11 soumissions).

Les points de vue des gens sur l'intégration ne sont pas très différents d'un groupe d'intérêts à l'autre (voir tableau 9). Dans tous les groupes d'intérêts sauf un, le nombre d'individus considérant que les progrès sur le plan de l'intégration sont bons est quelque peu supérieur au nombre d'individus considérant que les progrès sont faibles. Le groupe faisant exception est celui des enseignants. Près de trois enseignants sur 10 (31 pour cent) considèrent que les progrès accomplis sont faibles, tandis que moins de deux enseignants sur 10 (18 pour cent) considèrent qu'ils sont bons. Il convient également de noter qu'un tiers environ des deux catégories de parents pensent que les progrès en matière d'intégration sont bons, même s'il faut aussi constater qu'un cinquième ou plus des parents pensent que ces progrès sont faibles.

Tableau 9

Opinions sur les progrès accomplis en matière d'intégration, selon le groupe d'intérêts
Progrès en matière d'intégration scolaire

Groupe d'intérêts	Faibles %	Mitigés %	Bons %	Total %
Parents/tuteurs	20	47	33	100
Parents/tuteurs d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage	24	43	32	100
Enseignants	31	51	18	100
Enseignants-ressources ou enseignant de centre d'apprentissage	21	54	25	100
Aides-enseignants	24	47	29	100
Directions d'école	15	59	27	100
Autres professionnels de l'éducation	17	53	29	100
Citoyens néo-écossais touchés par ces questions	15	52	33	100

À noter : Les pourcentages s'appuient sur les 866 soumissions dans lesquelles les commentaires sur l'intégration pouvaient être classifiés.

Dans toutes les sessions de réflexion, on s'est entendu sur le fait qu'il fallait que la définition du concept de scolarité favorisant l'intégration soit plus cohérente. Les attitudes actuelles se fondent souvent sur des idées fausses concernant ce que signifie l'expression « scolarité favorisant l'intégration ». Les gens suggèrent que l'on offre aussi bien aux enseignants qu'aux parents des sessions d'éducation et de formation sur ce que signifie l'intégration et ce que cela implique. Ils pensent aussi qu'on devrait mettre plus d'informations à la disposition du grand public. Les gens ont le sentiment que les coupures effectuées au niveau des ressources coupent l'herbe sous le pied de l'intégration et qu'il est nécessaire de restaurer les structures de soutien et le savoir-faire qui étaient disponibles auparavant.

Pour pouvoir effectivement pratiquer l'intégration, les enseignants disent qu'ils leur faut plus de soutien de la part des directions d'école et beaucoup plus de savoir-faire au niveau des conseils scolaires. Les aides-enseignants indiquent que l'intégration aurait plus de chances de réussir si tous les partenaires se sentaient concernés, y compris les parents. Certains ont le sentiment qu'il faudrait peut-être, dans cette optique, un programme de soutien destiné aux parents.

Il y a aussi un consensus en ce qui concerne le fait que, pour que l'intégration scolaire s'améliore, il faut un vaste spectre continu de programmes destinés aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Bon nombre d'individus recommandent qu'on offre : plus d'options de programmation au premier cycle du secondaire et au deuxième cycle du secondaire, y compris les classes multiprogrammes et les centres d'apprentissage; des programmes plus complets et de niveau théorique plus avancé; et plus de souplesse pour ce qui est des crédits du secondaire. Le besoin de régler les problèmes d'ordre comportemental est clair. L'un des domaines dans lesquels il faudra tout particulièrement améliorer les choses, selon les enseignants et les aides-enseignants des groupes de réflexion, est celui de l'attitude des enseignants dans la salle de classe. Les enseignants et les aides-enseignants disent que les attitudes actuelles en matière de répartition des élèves se fondent sur des malentendus. Les enseignants et le CSAP s'inquiètent du fait qu'on sort certains élèves du contexte de la classe pour leur fournir des ressources et que cela se fait parfois au détriment des élèves et de leur progression.

Les effets de la scolarité favorisant l'intégration sont bien entendu les plus grands quand il s'agit des élèves eux-mêmes. C'est pour cela que les opinions des élèves sur la scolarité favorisant l'intégration sont tout particulièrement importantes. Ceux-ci disent que les activités scolaires ne favorisent pas toutes autant l'intégration qu'elles le devraient, en particulier au deuxième cycle du secondaire. Il faut offrir plus d'options en matière d'activités parascolaires, comme des activités sportives qui ne font pas intervenir la compétition, de façon à ce que les élèves qui ont

des difficultés d'apprentissage puissent davantage participer. Il faut que les conseils d'étudiants adoptent eux aussi une approche favorisant l'intégration dans leur composition et dans leurs activités et pratiques. Les élèves ont le sentiment qu'il faut mettre davantage l'accent sur le respect des autres dans l'école et que les enseignants ont un rôle de modèle à jouer sur ce plan. Les élèves ont tendance à former des « cliques », ce qui pose problème pour les élèves qui ne font pas partie de ceux qui font fureur. Certains élèves n'acceptent pas les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et les problèmes de taxages et de taquineries ne sont pas toujours réglés. Les élèves sont victimes de stéréotypes et les classes spéciales sont parfois situées dans des parties isolées de l'édifice scolaire. Les élèves veulent donc qu'on accepte davantage la diversité.

Recommandations

Scolarité favorisant l'intégration

La politique en matière d'éducation spéciale s'inscrit dans une philosophie de l'éducation qui privilégie une scolarité favorisant l'intégration de tous les élèves. D'après les commentaires que nous avons reçus lors de notre étude de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale, cependant, il semble qu'il soit nécessaire de procéder à une clarification de la notion d'« intégration », qui est comprise et interprétée de façon différente selon les individus concernés. Comme le dit le *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale*, **le but d'une scolarité favorisant l'intégration est de rendre plus facile, pour tous les élèves, l'adhésion et la participation aux programmes et aux activités de l'école et de faciliter ainsi leur apprentissage.** (p. 13)

Le défi, dans la mise en œuvre d'une scolarité favorisant l'intégration, est qu'il s'agit, non pas d'un simple ensemble bien défini de résultats d'apprentissage que l'on vise pour tel ou tel groupe particulier d'élèves, mais de tout un ensemble d'attitudes, de convictions et de systèmes de valeurs. Dans cette politique, on met l'accent sur l'offre de programmes de qualité à tous les élèves en compagnie de leurs pairs. C'est la culture même de la classe — avec sa composition, sa capacité, son atmosphère et son environnement d'apprentissage — qui constitue le contexte dans lequel tous les élèves auront les meilleures possibilités d'effectuer leur apprentissage. Comme le note Guetzloe (1994), « l'intégration doit être définie comme étant une position, une attitude et un énoncé de valeur d'ordre philosophique et non comme un point particulier dans le spectre continu des services éducatifs offerts aux élèves ». « La philosophie de l'intégration, ajoute-t-il, est que tous les professionnels de l'éducation, toutes les familles et tous les membres de la communauté s'engagent, tant individuellement que collectivement, à faire en sorte que tous les élèves souffrant d'incapacités, tous ceux qui courent le risque d'être identifiés comme étant des élèves souffrant d'incapacités et tous ceux qui ne souffrent pas d'incapacités aient le sentiment de « faire partie » de la communauté scolaire. »

Voici une liste des facteurs affectant la mise en œuvre d'une scolarité favorisant l'intégration et des caractéristiques des écoles favorisant l'intégration qui sont mentionnés à l'article 2 du *Manuel de politique en matière d'éducation spéciale* :

- On met l'accent sur le fait que le principal objectif est que les élèves parviennent à des résultats d'apprentissage, afin de mettre en place des attentes dans lesquelles tous les élèves se reconnaissent et auxquelles ils peuvent s'efforcer de répondre de diverses manières.
- On met l'accent sur le travail par petits groupes sur des activités, de façon à ce que les élèves interagissent les uns avec les autres.

- Les méthodes d'enseignement et de gestion de classe sont suffisamment flexibles pour permettre à l'enseignant de procéder à des interventions à court terme, dans lesquelles tel ou tel élève ou petit groupe d'élèves peut travailler dans un contexte différent.
- On fait preuve de créativité dans l'utilisation des ressources humaines, afin d'aider et de soutenir les élèves (programmes d'entraide, de tutorat et de mentorat).
- Les équipes scolaires se réunissent régulièrement et se servent d'une approche de résolution de problèmes en collaboration pour répondre aux besoins de chaque élève sur le plan des programmes et des services de soutien.
- Les parents/tuteurs de l'élève sont régulièrement impliqués dans la prise de décisions concernant le programme éducatif de leur enfant.
- Les directions d'école et le personnel de soutien aux élèves œuvrant au sein de l'école offrent leur leadership et leur soutien dans l'enseignement, afin d'aider les enseignants à élaborer des programmes appropriés pour tous les élèves.
- La formation continue et le perfectionnement du personnel sont considérés comme étant des priorités et on s'arrange pour qu'ils puissent se faire facilement.
- Les conseils scolaires offrent tout un spectre d'options et de services en matière de programmation, afin de répondre aux besoins des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage.
- Il existe des liens solides entre l'école et d'autres agences où tout le monde adopte une approche de coopération dans l'offre des services de soutien.

Le CEPES pense que, pour faciliter la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale, il faut qu'il y ait plus de communication et une communication de meilleure qualité en ce qui concerne la vision de la politique en matière d'éducation spéciale et son contenu — en particulier pour ce qui a trait au sens et à la portée du principe d'une « scolarité favorisant l'intégration », aux caractéristiques des écoles favorisant l'intégration de tous et aux composantes fondamentales du processus de planification de programme.

Recommandations

1. Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires élaborent un plan de communication, en vue d'aider les gens à mieux comprendre le concept de scolarité favorisant l'intégration et d'améliorer les programmes et les services offerts aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Ce plan de communication décrirait la marche à suivre pour accéder aux documents existants et servirait de cadre pour la mise au point d'une série de dépliants. Ces dépliants décriraient les programmes et les services disponibles et les possibilités d'accès à ces programmes et services. Ils devraient, en particulier, aborder les points suivants (entre autres) :
 - scolarité favorisant l'intégration
 - identification et évaluation

- processus de planification de programme
- procédure d'appel
- transitions.

Il conviendrait de consulter les groupes d'intervenants concernant l'élaboration du plan de communication et il faudrait que les documents mettent l'accent sur la nécessité d'utiliser un langage simple et de fournir des explications claires.

2. Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires mettent en place une terminologie commune en éducation spéciale (adaptations/modifications, PPI/PMI, aides-enseignants, enseignants-ressources, etc.). Il faudrait, de surcroît, remplacer l'expression « déficiences émotionnelles » dans la politique 1.3 par l'expression « difficultés sur le plan affectif/comportemental ».

Perfectionnement professionnel

L'un des facteurs les plus importants pour ce qui est de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale, dans tous les domaines de cette politique, est celui de la formation des personnes concernées. La plupart des sondés s'entendent sur le fait qu'il est nécessaire d'offrir plus de perfectionnement professionnel et de formation aux directions d'école, aux enseignants et aux aides-enseignants et d'offrir aux parents la possibilité de recevoir de meilleures informations, en plus grande quantité, sur les programmes et les services éducatifs.

Recommandations

3. Il faudrait que le ministère de l'Éducation, les départements des sciences de l'éducation des universités, les conseils scolaires et le NSTU travaillent en collaboration à la mise au point et à la mise en œuvre d'un plan de formation continue en cours d'emploi portant sur les programmes et les services destinés aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Ce plan serait destiné tant aux enseignants qu'aux directions d'école, au personnel de soutien professionnel et aux aides-enseignants. Il faudrait que ce plan encourage :
 - les enseignants et les aides-enseignants à participer à la conception et à l'élaboration de plans de formation en cours d'emploi, en vue de répondre aux besoins qui existent au plan local
 - les conseillers scolaires, les parents, les professeurs de sciences de l'éducation des universités et les professionnels extérieurs au système éducatif qui travaillent auprès des enfants et des jeunes qui souffrent de difficultés d'apprentissage à participer davantage.

Il faudrait que ce plan fasse en sorte que les gens connaissent et comprennent mieux les différentes incapacités spécifiques des élèves et le lien entre les pratiques d'appréciation du rendement et les pratiques pédagogiques. Il faudrait aussi que ce plan porte sur tout un éventail de méthodes pédagogiques, sur les diverses adaptations possibles, sur les divers styles d'apprentissage existant, sur l'élaboration de plans de programme individualisés, sur la participation pertinente des parents, sur la communication entre l'enseignant et l'élève, sur les questions d'ordre comportemental et sur le leadership.

Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires offrent des ressources suffisantes, tant sur le plan du temps que sur le plan financier, pour que ce plan puisse être mis en œuvre et pour s'assurer que les résultats d'apprentissage fassent l'objet d'une évaluation systématique.

4. Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires élaborent et mettent en œuvre des sessions d'information et de formation pour les parents se rapportant à la politique en matière d'éducation spéciale, aux programmes et aux services destinés aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et aux problèmes concernant spécifiquement tel ou tel type d'incapacité spécifique.
5. Il faudrait que le ministère de l'Éducation, les conseils scolaires, le NSTU et les départements des sciences de l'éducation des universités conçoivent et mettent en œuvre tous les ans un institut permettant d'offrir aux professionnels de l'éducation l'occasion de mettre en commun leurs pratiques, leurs ressources et leurs documents les plus efficaces ou les plus prometteurs et d'établir un réseau de relations. Les parents, les organismes défenseurs des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et les autres professionnels concernés devraient prendre part à ces activités.

Identification et évaluation

Les personnes ayant participé à cette étude décrivent l'identification et l'évaluation comme étant un des domaines des programmes et des services destinés aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage où il a eu des améliorations. Le CEPES a, cependant, mis en évidence qu'il était nécessaire d'apporter des améliorations supplémentaires dans ce domaine, en particulier pour ce qui a trait à l'accès aux professionnels qualifiés, aux services d'intervention préventive et au perfectionnement professionnel pour les enseignants.

Recommandations

6. Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires passent en revue les pratiques actuelles des conseils scolaires en matière d'évaluation et de renvoi auprès de l'équipe de planification de programme et élaborent des lignes directrices normalisées

- qui conduisent à la mise en place de pratiques dans lesquelles l'évaluation et le renvoi auprès de l'équipe de planification de programme se font de façon appropriée et en temps voulu
 - qui décrivent le lien qui unit en permanence l'évaluation aux pratiques d'enseignement.
7. Il faudrait que le ministère de l'Éducation, les départements de sciences de l'éducation et les conseils scolaires travaillent en collaboration à la conception et à la mise en œuvre d'activités de perfectionnement professionnel pour les enseignants et les enseignants-ressources, y compris des instituts et des cours portant sur les pratiques en matière d'identification et d'évaluation.
 8. Il faudrait que le ministère de l'Éducation établisse des objectifs précis et fournisse son soutien financier à un nombre approprié de professionnels qualifiés dans le système des écoles publiques, pour faciliter le processus d'identification et d'évaluation. Il conviendrait d'incorporer les considérations d'ordre géographique dans un tel processus.

Planification de programme

Les personnes ayant participé à cette étude décrivent la planification de programme comme étant un des domaines où il a eu des améliorations apportées depuis la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale. Les enseignants et les directions d'école ont cependant indiqué que le manque de temps pour la planification, la mise en œuvre et la révision des plans de programme individualisés constituait un problème important. Il y a aussi, dans plusieurs cas, une certaine confusion en ce qui concerne les rôles et les responsabilités de chacun en matière de planification de programme.

Recommandations

9. Il faudrait que le ministère de l'Éducation mette en place un comité composé de représentants du NSTU et des conseils scolaires. Ce comité serait chargé d'étudier la question et de faire des recommandations, d'ici au 1^{er} novembre 2001, concernant les mesures qu'on pourrait prendre pour s'assurer que les enseignants disposent d'assez de temps pour la planification de programme. Il faudra que le rapport de ce comité
 - indique des options et des pratiques efficaces pour ce qui est d'augmenter le temps disponible pour la planification
 - clarifie ce qui constitue du « temps passé au contact des élèves »
 - fournisse un plan de communication / mise en œuvre.
10. Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires élaborent et mettent en œuvre un guide pour les enseignants, les directions d'école et le personnel de soutien professionnel qui clarifie les rôles et les responsabilités de tous ceux qui sont concernés par le processus de planification de programme.

Participation des parents

Les gens ont souvent mentionné la question de la participation des parents au cours de notre étude. La perception de la plupart des gens est que les choses se sont améliorées au cours des dernières années. Il reste cependant des problèmes, en particulier pour ce qui a trait à la valeur accordée aux commentaires et aux suggestions des parents lors du processus de planification de programme.

Recommandations

11. Il faudrait que le ministère de l'Éducation, en consultation avec le Comité des programmes et des services d'éducation spéciale (CPSES), élabore un guide à l'intention des parents sur le processus de planification de programme et sur le rôle de tous les partenaires dans ce processus.
12. Il faudrait que chaque conseil scolaire élabore et mette en œuvre une stratégie conforme à ce qui est stipulé dans le guide, afin de faire en sorte que la participation des parents au processus de planification de programme soit plus pertinente.

Collaboration entre agences

Les participants à la présente étude, qu'ils fassent partie du système éducatif ou qu'il s'agisse des parents d'élèves, ont soulevé des questions concernant les ressources et les structures de soutien en provenance d'autres systèmes de services. Il est clair qu'il y a des frustrations en ce qui concerne la difficulté que les gens éprouvent à s'assurer que les transitions se fassent facilement — que ce soit à l'arrivée de l'enfant à l'école ou à la fin des études secondaires, quand les élèves se dirigent vers ce qui suit. Il est également clair qu'il faut améliorer l'accès aux structures de soutien en matière de services de santé et de services communautaires pour les enfants et les jeunes pendant qu'ils sont à l'école.

Recommandations

13. Il faudrait que le gouvernement s'assure, par l'intermédiaire du Comité d'action pour l'enfance et pour la jeunesse (Child and Youth Action Committee, CAYAC), qu'il y a collaboration entre les différentes agences concernées, afin d'améliorer l'accès aux programmes et aux services pour les enfants et les jeunes qui ont des difficultés d'apprentissage. Il conviendrait de prendre les mesures suivantes :
 - réviser et compléter le manuel *Transition Planning in Nova Scotia* de 1994; il faudrait décrire les procédures pour la transition à l'arrivée à l'école et à la sortie de l'école;
 - élaborer des pratiques de collaboration avec les professionnels de la santé, afin de s'assurer que les recommandations faites aux écoles soient faisables et pratiques et prennent en compte le contexte de l'environnement scolaire;

- mettre en évidence et combler les lacunes dans le soutien aux enfants et aux jeunes qui ont des difficultés d'apprentissage; cette mesure devrait inclure la mise en œuvre des recommandations du rapport *Mental Health: A Time for Action* de Bland et Dufton, publié en mai 2000;
- élaborer un mécanisme pour le soutien aux jeunes souffrant d'incapacités âgés de 18 à 21 ans lorsqu'ils quittent l'école, et financer ce mécanisme.

Ressources et structures de soutien

Les ressources et les structures de soutien sont souvent liées au financement. Pour améliorer l'accès à des ressources spécifiques, il faut parfois plus de financement. Il est aussi essentiel de s'assurer que les ressources et les structures de soutien soient utilisées aux fins prévues. Bon nombre des participants à cette étude ont insisté sur le fait qu'il fallait, certes, améliorer l'accès aux professionnels et à un personnel de soutien qualifié, mais qu'il fallait aussi mieux utiliser ce qui existe déjà et s'assurer qu'on a mis en place des plans appropriés afin d'établir les priorités pour l'utilisation des ressources affectées. Les gens ont aussi soulevé la question de l'accès à des ressources appropriées pour les élèves. Les parents, les enseignants et les élèves notent également qu'il est nécessaire d'élaborer des programmes et des structures de soutien qui portent sur les questions d'ordre comportemental.

Recommandations

14. Il faudrait que le ministère de l'Éducation définisse ce que sont les services de base et quels taux de service (d'après les normes reconnues par les professionnels en la matière) il faudrait fixer pour le personnel professionnel dans les écoles et au conseil scolaire.
15. Il faudrait que le ministère de l'Éducation engage, dans le cadre d'un contrat à court terme, une personne qui possède un savoir-faire et des qualifications dans le domaine des applications des technologies fonctionnelles en éducation. Cette personne serait chargée de concevoir une structure pour l'acquisition, la distribution et l'offre de tout un éventail d'appareils fonctionnels et de services dans le domaine dans le système scolaire, de la maternelle à la 12^e année.
16. Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires passent en revue et mettent à jour la liste des ressources pédagogiques autorisées, afin de mettre à la disposition des enseignants et des élèves, tant en français qu'en anglais, des ressources adaptées à de multiples niveaux.
17. Il faudrait que le ministère de l'Éducation élabore, en consultation avec ses partenaires du système éducatif, des directives pour la conception de programmes de soutien aux élèves qui ont des difficultés sur le plan affectif/comportemental au sein du système scolaire.

18. Il faudrait que le ministère de l'Éducation règle, par l'entremise du comité responsable du financement de l'éducation, le problème des directives concernant la taille des classes et des exigences de financement qui s'y rapportent.

Financement

Dans le *Rapport provisoire* sur la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale, on mettait en évidence le manque grave de financement pour l'éducation spéciale, comme cela est noté par le Groupe de travail sur l'examen du financement depuis 1996. Ce manque de ressources met en danger la mise en œuvre de la politique et cela a un impact sur tous les élèves, pas seulement sur les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Le CEPES note que le gouvernement, dans son budget de 2001–2002, a réservé 3 millions de dollars supplémentaires au financement de l'éducation spéciale pour les conseils scolaires. C'est un début, dans les efforts nécessaires pour répondre aux recommandations des rapports antérieurs sur le financement de l'éducation, mais on note que la demande initiale portait sur un montant supplémentaire de 6 millions de dollars par an pendant cinq ans, afin d'atteindre l'objectif de 30 millions de dollars supplémentaires au-delà des pressions liées à l'inflation. Les recommandations qui suivent prennent en compte la demande de notre ministre, qui souhaite recevoir des suggestions concernant la répartition du financement, en vue de s'assurer que les élèves disposent des possibilités d'apprentissage dont ils ont besoin.

Recommandations

19. Il faudrait que le ministère de l'Éducation injecte dès aujourd'hui 20 millions de dollars pour l'exercice financier 2002–2003 en vue de garantir des services de base et des taux appropriés pour les services.
20. Il faudrait que le Comité des programmes et des services d'éducation spéciale procède à une révision annuelle des coûts des services de base, afin de faire à la ministre des recommandations concernant les niveaux de service et de financement qui sont appropriés.
21. Il faudrait que le ministère de l'Éducation inclue les coûts des recommandations dans le rapport du comité chargé de l'étude de la mise en œuvre de l'éducation spéciale et les inclue dans le plan de financement suffisamment tôt pour qu'ils puissent être pris en compte lors du prochain cycle budgétaire. Ce plan de financement indiquera l'utilisation qui devra être faite du financement supplémentaire pour répondre aux besoins dans les domaines prioritaires suivants :
- perfectionnement professionnel
 - soutien pour les élèves souffrant de difficultés sur le plan affectif/comportemental, en fonction :

- des directives élaborées par le ministère en consultation avec les conseils scolaires, les enseignants et les parents
- des propositions soumises par les conseils scolaires s'inspirant des pratiques les plus efficaces en la matière
- ressources pédagogiques pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, avec un montant spécifiquement réservé à l'école même
- technologies fonctionnelles
- temps accordé à l'enseignant pour la planification et la mise en œuvre du programme

22. Il faudrait inclure un financement supplémentaire dans les crédits accordés aux écoles pour les ressources, afin de prendre en compte la nécessité de disposer de ressources pédagogiques supplémentaires pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage.

Normes en matière de programmation et redevabilité

Les gens considèrent la clarification des rôles et des responsabilités de tous les partenaires concernés par le processus de planification de programme comme étant nécessaire en vue de respecter les normes et de responsabiliser les individus concernés par rapport aux résultats visés. Ceci comprend les rôles des parents et des élèves, qui sont des collaborateurs essentiels dans le processus éducatif tel qu'il est décrit dans la loi sur l'éducation. Les recommandations concernant la planification de programme comprennent la description des rôles et des responsabilités. Les gens ont également noté, en ce qui a trait aux normes, la nécessité d'offrir une formation préalable appropriée pour les futurs enseignants et des activités de perfectionnement professionnel appropriées pour les enseignants en exercice. Pour ce qui est de la redevabilité des différents membres du système, les gens considèrent que le suivi des dépenses, l'offre de ressources et le suivi des progrès des élèves constituent des éléments essentiels. Il convient également de noter que les participants à la présente étude ont souvent fait le lien entre les normes et la redevabilité d'une part et le manque de ressources disponibles d'autre part. De fait, Thiessen note que « lors des sessions de réflexion, la majorité des gens sont d'avis que le manque de ressources fait qu'il est impossible de respecter des normes appropriées en matière de programmation et d'atteindre un niveau acceptable sur le plan de la responsabilisation ».

Recommandations

23. Il faudrait que les conseils scolaires suivent de près le déroulement des plans de programme individualisés, afin de s'assurer que l'on élabore et mette en œuvre des résultats d'apprentissage qui sont appropriés et mesurables. De surcroît, il faudrait élaborer un système cohérent pour le suivi des progrès des élèves et la réalisation des résultats d'apprentissage énoncés dans les PPI, afin de pouvoir en faire part aux parents de façon formelle.

24. Comme le rapport Post-Shapiro le recommande (dans sa recommandation n° 28), il faudrait que la ministre s'assure qu'il existe un mécanisme pour le suivi des programmes de formation des futurs enseignants et propose des changements à apporter aux politiques en la matière. Il faudrait que tous les enseignants qui finissent un programme approuvé de formation des enseignants et qui obtiennent le certificat d'aptitude pédagogique de la Nouvelle-Écosse aient suivi des cours portant sur les programmes d'éducation spéciale et fait des travaux pratiques dans le contexte de classes favorisant l'intégration de tous les élèves et ce, auprès de tout un éventail d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage.
25. Il faudrait que le ministère de l'Éducation définisse et adopte des directives concernant les compétences ou les qualifications professionnelles pour l'embauche d'individus ayant pour responsabilité d'offrir les services de base de l'éducation spéciale (enseignants-ressources, psychologues scolaires, orthophonistes, coordinateurs des services aux élèves, etc.) et que les conseils scolaires respectent ces directives.
26. Il faudrait que les conseils scolaires s'assurent que chaque école mette en œuvre le dispositif « Pour assurer le suivi de notre progression » dans le cadre de ses activités de planification de programme. Il faudrait que les conseils scolaires soumettent tous les ans au ministère de l'Éducation un rapport sur la mise en œuvre, lequel transmettrait à son tour ce rapport au Comité des programmes et des services d'éducation spéciale (CPSES).
27. Il faudrait que les conseils scolaires fassent le suivi des fonds affectés aux enseignants-ressources dans les écoles, afin de s'assurer que l'on utilise le personnel de façon appropriée et que les programmes et les services sont mis en œuvre de façon pertinente.
28. Il faudrait que le ministère de l'Éducation mette en évidence, en consultation avec les conseils scolaires, les compétences de base des aides-enseignants qu'il faudrait inclure dans les programmes de formation des aides-enseignants. Il faudrait que ces compétences fassent l'objet de composantes obligatoires dans les programmes approuvés des collèges communautaires et des écoles professionnelles privées de la Nouvelle-Écosse.
29. Il faudrait que les conseils scolaires élaborent des plans à court terme et à long terme en ce qui concerne l'offre d'un accès libre aux installations éducatives et au sein même de ces installations — comme l'exige l'alinéa 64(2)(e) de la loi sur l'éducation — et qu'ils incluent dans leur rapport annuel au ministère de l'Éducation des

mises à jour concernant la mise en œuvre de ces plans. Il faudrait que le ministère de l'Éducation offre, tous les ans à l'automne, une mise à jour annuelle sur les progrès réalisés en matière d'accès libre aux écoles publiques, à la fois dans les installations existantes et dans les nouvelles installations, et qu'il présente cette mise à jour lors d'une réunion du CPSES.

30. Il faudrait que le ministère de l'Éducation prévoie un rapport annuel auprès du CPSES concernant les progrès réalisés dans la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale, les recommandations du présent rapport et les ressources fournies aux conseils scolaires et aux écoles pour les aider dans la mise en œuvre de la politique.
31. Il faudrait que le ministère de l'Éducation, en consultation avec le comité actuel du CPSES, apporte une révision par rapport à son rôle, son mandat et son adhésion dans l'optique des nouvelles responsabilités recommandées par ce rapport.

Procédure d'appel

Si la procédure d'appel a fait l'objet de peu de commentaires lors du sondage et des sessions de réflexion, elle a en revanche fait l'objet de plusieurs discussions au sein du CEPES. Les gens ont soulevé des questions concernant les informations sur le processus qui est proposé aux parents et aux enseignants et concernant la nécessité de s'assurer que les conflits se rapportant aux PPI soient résolus de façon à réduire au minimum le besoin de recourir à une procédure d'appel formelle.

Recommandations

32. Il faudrait que le ministère de l'Éducation fournisse, en collaboration avec les conseils scolaires, des sessions de perfectionnement professionnel aux administrateurs des conseils scolaires et aux directions d'école, ainsi qu'au personnel responsable des services aux élèves, dans le domaine des compétences en médiation, afin de renforcer leur capacité de faire en sorte que les conflits se rapportant aux PPI soient résolus en temps voulu et de réduire le besoin de recourir à une procédure d'appel formelle.
33. Il faudrait que le ministère de l'Éducation adopte des directives obligatoires pour la procédure d'appel au niveau des conseils scolaires, afin de s'assurer que les conflits soient résolus en temps voulu, que les recommandations soient spécifiques et que les parents participent à la sélection des membres du comité d'appel (comme cela se fait déjà dans la procédure d'appel au niveau provincial).

34. Il faudrait que le ministère de l'Éducation et les conseils scolaires élaborent une trousse d'informations sur la procédure d'appel destinée à être distribuée aux parents dans les situations où il y a un conflit non résolu se rapportant aux résultats d'apprentissage du PPI ou au placement de l'enfant. Il faudrait que cette trousse contienne toutes les informations pertinentes du conseil scolaire et du ministère, dans un format qui indique clairement aux parents ce qu'ils peuvent faire à chacune des étapes de la procédure d'appel.

Annexes

Annexe 1

Étude de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale : Analyse des soumissions écrites et des sessions de réflexion

Procédures utilisées pour obtenir les soumissions écrites et pour organiser les sessions de réflexion

Soumissions écrites

Nous avons reçu au total 1 308 soumissions écrites en réponse aux appels de soumissions que nous avons publiés. Il est clair qu'il ne s'agit pas d'un échantillon prélevé au hasard sur l'ensemble d'une population donnée, quelle qu'elle soit. Il n'était donc pas approprié de procéder à des tests à valeur statistique et nous n'en parlerons donc pas. La meilleure façon d'aborder ces soumissions était en fait de les considérer comme représentant les réactions de tout un éventail de membres de groupes d'intérêts s'intéressant à la nature des politiques en matière d'éducation spéciale et à la mise en œuvre de ces politiques en Nouvelle-Écosse. Ce constat est corroboré par le fait que presque tous les individus qui ont envoyé des soumissions (94 pour cent) avaient conscience, avant même d'avoir reçu la trousse d'informations qui faisait partie du sondage, du fait que le ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse avait une politique en matière d'éducation spéciale en place. Trois sondés sur cinq ont des enfants dans le système scolaire public de la Nouvelle-Écosse. Ceci contribue peut-être à renforcer leur intérêt pour les politiques en matière d'éducation spéciale, dans leur nature et dans leur fonctionnement, et en particulier pour l'accent mis sur une scolarité favorisant l'intégration.

Nous avons reçu des soumissions en provenance de toutes les régions de la province (voir tableau 1). La proportion des soumissions est remarquablement analogue (à 3 pour cent près pour tous les conseils scolaires) à la taille relative des effectifs d'élèves dont les conseils scolaires sont responsables. Les soumissions peuvent donc, à ce titre du moins, être considérées comme constituant un échantillon représentatif.

Tableau 1
Répartition des soumissions et des effectifs d'élèves par conseil scolaire

De quel conseil scolaire relevez-vous?	%	N	Effectif d'élèves (en 1998–1999) (%)
Annapolis Valley Regional School Board	14	175	11
Cape Breton-Victoria Regional School Board	15	191	14
Chignecto Central Regional School Board	17	213	17
Conseil scolaire acadien provincial	2	21	3
Halifax Regional School Board	34	432	36
Southwest Regional School Board	12	145	12
Strait Regional School Board	6	81	7
Total	100	1 258	100

À noter : Dans 50 des soumissions, les informations sur le conseil scolaire étaient incomplètes. Les informations concernant les effectifs d'élèves proviennent du *Résumé* statistique de 1998–1999 du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse.

Les sondés ont formulé dans leurs propres termes leurs opinions concernant les améliorations significatives et les difficultés éprouvées dans l'offre d'un soutien aux enfants et aux jeunes ayant des difficultés d'apprentissage, ainsi que leurs suggestions concernant les améliorations qu'on pourrait apporter à ces structures de soutien. Le personnel du ministère de l'Éducation a ensuite classé ces commentaires selon différentes catégories pertinentes, qui seront décrites plus loin. Ils ont, pour cela, lu environ 25 des soumissions dans leur intégralité et ont créé des définitions provisoires des catégories à partir de cet échantillon. Ils ont alors discuté entre eux de ces définitions et se sont mis ensuite à catégoriser les réponses des gens. Certaines des réponses ont été catégorisées par deux personnes différentes, afin de vérifier dans quelle mesure le processus de catégorisation était fiable. Nous n'avons pas procédé à un décompte exact, mais il semble que l'entente entre les responsables de la catégorisation se situait aux environs de 70 pour cent. On considère généralement un tel taux comme étant assez faible, mais malgré tout acceptable pour ce qui est de la fiabilité du travail de catégorisation. Les données ainsi obtenues ont été saisies dans des fichiers de données numériques par un étudiant en éducation coopérative en commerce. La qualité de la saisie des données est très élevée, si l'on se fie au petit nombre des cas où les nombres se situaient hors de l'intervalle acceptable dans l'ensemble des données.

Les groupes d'intérêts

On demandait à ceux qui voulaient envoyer leur soumission de préciser en quelle qualité (enseignant, parent d'un enfant qui a des difficultés d'apprentissage, direction d'école, etc.) ils le faisaient. L'un des principaux objectifs de cette étude était de déterminer les différences qu'il pourrait y avoir sur le plan des priorités et des préoccupations des gens selon le groupe d'intérêts concerné. Il est possible, par exemple, que les parents aient un point de vue assez différent de celui des

enseignants d'éducation spéciale pour ce qui est de ce qui fonctionne bien et de ce qui nécessiterait des améliorations. L'un des problèmes, dans ce domaine, est que bon nombre de sondés ont indiqué qu'ils envoyaient leur soumission en deux ou plusieurs qualités — de sorte qu'on s'est demandé comment déterminer quel groupe d'intérêts ils représentent « réellement ». La réponse à cette question n'est pas simple et nous avons, par conséquent, effectué toutes nos analyses selon trois approches différentes : « toutes les mentions », « groupe d'intérêts unique » et « groupe d'intérêts principal ».

Les analyses faites selon l'approche « toutes les mentions » prennent en compte toutes les soumissions des gens qui ont mentionné le groupe d'intérêts en question, même s'ils ont aussi mentionné d'autres groupes d'intérêts. Il s'agit donc de la définition la plus large de « groupe d'intérêts » — et par conséquent aussi de la moins « pure ». Les analyses faites selon l'approche « groupe d'intérêts unique » ne prennent en compte que les soumissions des gens qui n'ont mentionné qu'un groupe d'intérêts. Cette approche est la plus pure, mais, comme un si grand nombre de sondés ont mentionné plus d'un groupe d'intérêts, c'est aussi l'approche qui réduit le plus le nombre de cas et qui augmente par là même le plus les fluctuations dans l'échantillonnage. Comme le montre le tableau 2, seuls la moitié environ des sondés (N = 633) ont envoyé des soumissions en ne mentionnant qu'un groupe d'intérêts. L'approche du « groupe d'intérêts principal » est un compromis, qui suppose que certaines définitions utilisées par les gens sont plus importantes que d'autres. On a utilisé la hiérarchie suivante pour déterminer le groupe d'intérêts principal :

- direction d'école
- autre professionnel de l'éducation
- enseignant-ressource ou enseignant de centre d'apprentissage
- enseignant
- aide-enseignant
- parent/tuteur d'un élève qui a des difficultés d'apprentissage
- parent/tuteur
- élève
- citoyen néo-écossais préoccupé par ces questions
- autre

Cela veut dire que, si un sondé a coché la case « direction d'école », quelles que soient les autres cases qu'il a cochées, c'est la catégorie « direction d'école » qui sera considérée comme étant son groupe d'intérêts principal. S'il a indiqué « autre professionnel de l'éducation » mais n'a pas coché « direction d'école », alors son groupe d'intérêts principal est « autre professionnel de l'éducation ». La logique est la même pour les catégories suivantes. L'avantage d'une telle définition est qu'elle utilise toutes les soumissions. L'inconvénient éventuel est qu'elle suppose, par exemple, qu'un enseignant qui est aussi parent d'élève

parle principalement du point de vue de l'enseignant et non de celui du parent dans sa soumission. Certains sondés ne correspondaient à aucune des catégories proposées. Ces 25 cas ont été combinés à la catégorie « citoyen néo-écossais préoccupé par ces questions ». De plus, le nombre de soumissions dont le groupe d'intérêts unique ou le groupe d'intérêts principal était « élève » était trop faible (4 et 5 respectivement) pour qu'on puisse en tirer des estimations pertinentes. Nous avons par conséquent combinées ces soumissions elles aussi à la catégorie « citoyen néo-écossais préoccupé par ces questions ». Il faut donc considérer ce groupe d'intérêts comme étant un groupe hétérogène contenant tout ce qui ne rentrait pas dans les autres catégories. Dans la suite du présent rapport, tous les calculs concernant les groupes d'intérêts ayant répondu au sondage qui sont mentionnés se fondent sur la catégorie du groupe d'intérêts principal. Toutes les analyses ont été reproduites en se fondant sur les deux autres définitions (« toutes les mentions » et « groupe d'intérêt unique ») afin de vérifier la validité des conclusions tirées des calculs.

Tableau 2
Répartition des groupes d'intérêts dans le sondage

	Définition utilisée					
	Toutes les mentions		Groupe d'intérêts unique		Groupe d'intérêts principal	
	%	N	%	N	%	N
Élève	1	20	1	4	0	5
Parent/tuteur	24	564	12	74	9	111
Parent/tuteur d'un élève qui a des difficultés d'apprentissage	10	249	9	59	13	168
Enseignant	23	541	42	267	35	454
Enseignant-ressource / Enseignant dans un centre d'apprentissage	9	207	13	83	14	182
Aide-enseignant	6	141	8	48	11	136
Direction d'école	5	108	6	39	8	108
Autre professionnel de l'éducation	4	89	3	20	6	81
Citoyen néo-écossais préoccupé par ces questions	20	468	6	39	3	44
Total	100	2387	100	633	100	1289

Sessions de réflexion

Nous nous sommes servis d'un processus de sessions de réflexion pour explorer davantage les questions soulevées. Nous avons organisé 47 sessions de réflexion d'octobre à décembre 2000 à différents endroits en Nouvelle-Écosse, afin de rassembler des informations et d'obtenir les commentaires et les suggestions des groupes d'intérêts suivants :

- membres de l'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse
- directions d'école
- coordinateurs des services aux élèves
- enseignants
- aides-enseignants
- élèves
- parents
- autres professionnels
- Néo-Écossais d'origine africaine
- Acadiens et francophones de la Nouvelle-Écosse

Nous avons sélectionné les participants aux sessions de réflexion en fonction des suggestions des conseils scolaires, des syndicats concernés et des associations foyer-école. Nous avons organisé des sessions de réflexion pour chacun des groupes mentionnés ci-dessus dans chacune des régions des conseils scolaires et les membres du CEPES ont participé à ces sessions à titre d'observateurs.

Nous avons choisi des animateurs expérimentés pour l'animation des sessions et élaboré un manuel destiné à ces animateurs et décrivant le processus. Chaque groupe s'est vu remettre des informations d'ordre général et l'animateur avait pour tâche de guider le groupe dans l'exploration des domaines essentiels qui se rapportent à la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale. Ce processus a donné aux participants l'occasion de faire des commentaires sur les aspects suivants de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale et d'indiquer ce qui marche, ce qu'il faut améliorer et ce qu'il faudrait faire :

- identification et évaluation
- planification de programme
- ressources et structures de soutien
- normes et redevabilité
- financement (ce domaine n'a pas été abordé avec les élèves, cependant)
- scolarité favorisant l'intégration de tous

Nous avons ensuite procédé à l'analyse et à la synthèse des résultats des sessions de réflexion, auxquelles ont participé environ 560 personnes.

Annexe 2

Détails sur les sessions réflexion

Améliorations significatives

Identification et évaluation Les directions d'école, les enseignants et le CSAP se sont entendus, lors des sessions de réflexion, sur le fait que le processus d'évaluation mis en place s'était amélioré, en particulier au niveau de l'école; le travail effectué avant le renvoi de l'élève auprès de l'équipe de planification de programme et la collaboration interagences se sont améliorés. Le CSAP constate également que l'identification se fait plus tôt que par le passé et pense que l'évaluation est de nature plus formelle et plus solidement ancrée dans la politique et qu'on prend davantage en compte la structure des résultats d'apprentissage. Les Néo-Écossais d'origine africaine disent que l'évaluation se fait assez tôt et de façon cohérente pour certains élèves et observent que les compétences des enseignants sur le plan de l'observation se sont améliorées.

Les directions d'école pensent que le système répond de façon appropriée aux demandes d'évaluations psycho-éducatives; que les activités de consultation des psychologues, l'intervention préventive du ministère de la Santé pour le repérage des enfants en difficulté et l'identification préventive des cas d'autisme fonctionnent bien; et que la révision constante des PPI facilite le processus d'évaluation.

Les enseignants, le CSAP et certains aides-enseignants s'entendent sur le fait que les responsabilités concernant les évaluations sont mieux partagées. Ils déclarent que, dans le domaine de l'identification et de l'évaluation, il y a eu des améliorations sur les plans suivants :

- accès à de meilleures informations pour les élèves qui ont des besoins de niveau élevé ou multiples
- informations obtenues grâce aux évaluations du programme d'*Intervention préventive en lecture écriture*^{MC}
- communication et collaboration en ce qui concerne les forces et les besoins des élèves
- communication des résultats des évaluations aux parents et aux enseignants
- disponibilité des bulletins des élèves pour les enseignants et les directions d'école, afin de faciliter les transitions
- langage clair dans les bulletins des élèves
- nombre de rencontres sur les transitions.

De surcroît, le CSAP constate qu'il y a une amélioration pour ce qui a trait à la diversité des besoins des élèves dans la salle de classe. Il constate également une amélioration sur le plan des possibilités de

perfectionnement professionnel dans le domaine de l'identification et de l'évaluation. On a procédé à un réexamen des rôles et des responsabilités des enseignants-ressources; les attentes concernant la documentation sont plus élevées; et on reconnaît davantage le besoin de faire appel au savoir-faire de spécialistes comme les orthophonistes, les psychométriciens, les spécialistes de l'éducation spéciale, etc.

L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse constate qu'il y a eu des améliorations dans les domaines suivants :

- évaluation des élèves qui souffrent de multiples incapacités et qui ont des besoins importants
- participation des parents au processus d'évaluation
- mise en évidence par les enseignants des forces et des besoins des élèves
- sensibilisation du grand public
- processus d'évaluation et d'identification au sein des conseils scolaires
- collaboration avec les ressources de la communauté, comme le IWK, etc.

Les aides-enseignants pensent que la mise en commun des informations avec eux se fait bien, en particulier la mise en commun d'informations importantes concernant les forces et les besoins des élèves. La mise en commun des informations se fait lors des réunions de l'équipe de planification de programme, lors des rencontres avec le personnel d'orientation et de counselling (qui assure souvent la coordination des informations en provenance d'autres agences) et lors des réunions ordinaires des enseignants et des aides-enseignants. Les aides-enseignants reçoivent des informations complètes de la part de l'APSEA et ont le sentiment que certaines écoles font du bon travail pour ce qui est de transmettre et de mettre en commun les informations lors des périodes de transition. Les carnets de communication entre l'école et la famille de l'élève fournissent des informations pratiques et à jour sur les progrès réalisés dans certains sites.

Les « autres professionnels » disent que la politique en matière d'éducation spéciale fonctionne bien pour ce qui a trait aux évaluations et que, lorsque les politiques et les procédures sont correctement suivies, le processus mis en place fonctionne bien et la plupart des affectations d'élèves, en particulier les renvois auprès de l'équipe de planification de programme, sont appropriés. L'identification par l'enseignant des élèves à risques, les interventions préventives et les transitions du préscolaire à l'école se déroulent bien. Ils pensent également que la collaboration et les liens avec les agences extérieures fonctionnent bien. Dans une des écoles, les « autres professionnels » disent que le suivi des élèves fonctionne bien. Dans certaines écoles, les « autres professionnels » trouvent qu'ils ont accès à un personnel compétent pour les évaluations et les renvois auprès de l'équipe de planification de programme et que les

psychologues effectuent de bonnes évaluations. Dans une des écoles, les « autres professionnels » disent qu'ils ont accès aux évaluations. Les « autres professionnels » disent aussi que le perfectionnement professionnel fonctionne bien et que les réseaux de relations avec les services de santé mentale se sont améliorés. Dans deux écoles, les « autres professionnels » disent que l'inclusion des évaluations dans le processus de planification de programme fonctionne bien et que les informations de l'évaluation du programme d'*Intervention préventive en lecture-écriture*^{MC} leur permet de mieux définir leur programmation.

Les coordinateurs des services aux élèves disent que le processus décrit dans le Manuel de politique en matière d'éducation spéciale facilite les interventions en temps voulu auprès des élèves et que les gens comprennent mieux ce qu'est l'évaluation en tant que processus. Le Sondage d'observation du programme d'*Intervention préventive en lecture-écriture*^{MC} aide à mieux mettre en évidence les besoins des élèves sur le plan de la littératie et le modèle d'évaluation de l'APSEA fonctionne bien. La collaboration et la coopération avec les hôpitaux et les centres d'intervention préventive se font bien pour ce qui a trait à la transition pour les élèves qui arrivent à l'école.

Les parents disent que le processus d'évaluation et d'identification s'est amélioré. Les politiques sont en place, la communication avec les parents s'est améliorée et le personnel s'engage et participe davantage. Les parents disent aussi que l'accès aux psychologues scolaires s'est amélioré, ainsi que l'accès aux informations concernant l'évaluation en provenance de multiples sources, y compris les agences communautaires. Ils pensent qu'ils reçoivent des informations complètes concernant l'évaluation de la part des professionnels du secteur médical et que les identifications se sont améliorées. Les parents trouvent aussi que l'identification et l'évaluation se font plus tôt et que les incapacités sur le plan de l'apprentissage sont mieux identifiées.

Les élèves pensent que les enseignants comprennent bien leurs forces et leurs besoins et que cette pratique au niveau du secondaire s'améliore.

Planification de programme

Les directions d'école, les enseignants, les aides-enseignants et les membres du CSAP qui ont participé aux sessions de réflexion déclarent que la collaboration et le partage des responsabilités en matière de planification en équipe se font bien dans la planification de programme. Les aides-enseignants disent que c'est tout particulièrement vrai à l'élémentaire et pensent que la structure est solide lorsqu'elle bénéficie du soutien et du leadership de la direction d'école. Les « autres professionnels » disent que les équipes de planification de programme jouent un rôle crucial dans l'élaboration des PPI et que la participation des parents à ce stade du processus permet de renforcer le respect mutuel des parents et des professionnels. Ils disent également que la

collaboration entre agences fonctionne bien. Le CSAP reconnaît que la planification de programme permet de mettre en commun différentes stratégies en vue de renforcer les possibilités disponibles lors des transitions et de résoudre les problèmes. Il considère qu'il est ingénieux de faire appel au savoir-faire des parents et que la participation active des parents au processus de planification de programme fonctionne bien. Il considère qu'il s'agit d'un travail en équipe, dans le cadre duquel les différentes instances qui œuvrent en partenariat travaillent en collaboration pour mettre en évidence les stratégies appropriées en vue de permettre aux élèves de réussir. Il apprécie la franchise qui existe en ce qui concerne les méthodes qui sont possibles et raisonnables. Ce processus fait appel aux ressources et aux stratégies existantes. Les coordinateurs des services aux élèves considèrent que le fait que les enseignants aient accès à l'équipe de planification de programme renforce leur sentiment d'être soutenus dans ce qu'ils font. Les élèves disent qu'ils participent davantage à la planification de programme au niveau du secondaire et qu'ils peuvent fournir à leur équipe de planification de programme des informations supplémentaires. Le personnel d'orientation et de counselling les fait participer à la planification et les enseignants leur fournissent des informations sur les résultats d'apprentissage. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse observe qu'il y a eu des améliorations dans la participation des différentes agences et dans la mise en commun d'informations lors des réunions de l'équipe de planification de programme. Elle considère que la réussite de la planification en équipe est due au perfectionnement professionnel.

Les enseignants déclarent que le perfectionnement professionnel portant sur les stratégies, les styles d'apprentissage et la planification de programme leur permet de mieux utiliser tout un éventail de stratégies. Les aides-enseignants mentionnent également que le perfectionnement professionnel fonctionne bien pour ce qui a trait à leur rôle et aux charges qui leur sont attribuées, ainsi qu'à la formation en réanimation cardio-respiratoire (RCR). Les parents pensent, eux aussi, que le perfectionnement professionnel a un effet bénéfique. Les coordinateurs des services aux élèves trouvent que le perfectionnement professionnel offert par le ministère de l'Éducation a aidé les écoles à devenir plus autonomes et à moins dépendre d'une aide extérieure.

Les directions d'école déclarent que le leadership des directeurs et des enseignants fait partie intégrante du processus et sont convaincus que cela facilite les transitions. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse observe que le leadership de la direction d'école est fort dans certaines écoles et pense que le processus bénéficie du soutien du personnel du conseil scolaire, qui est en mesure d'offrir de l'aide sur le plan de la coordination (comme le personnel de l'USF dans la région de Strait). Les parents disent eux aussi qu'ils observent des exemples de leadership de la part des directions d'école et que les administrateurs

des services aux élèves offrent une meilleure coordination. Les enseignants déclarent que le fait d'avoir des administrateurs qui ont un bagage dans le domaine de l'utilisation d'enseignants-ressources est un avantage.

Les « autres professionnels » disent que le processus de planification de programme fonctionne bien et que la planification des transitions fait partie du processus. Les enseignants pensent que les PPI permettent de s'assurer que la planification des transitions a bien lieu et les parents déclarent que le processus de planification facilite la transition pour les élèves qui arrivent à l'école.

Les enseignants accueillent d'un œil favorable le prolongement des périodes de contact pour les réunions de planification de programme et le fait que le travail de planification soit inclus dans l'emploi du temps au niveau secondaire. Certains élèves considèrent également que les périodes de soutien prévues à l'emploi du temps sont utiles dans la mesure où elles évitent de perturber les périodes de cours.

Dans certaines écoles, les élèves ont le sentiment que la mise en œuvre de la planification de programme fonctionne bien. Ils pensent que les enseignants ont davantage conscience de ce qu'est la planification de programme et utilisent davantage leurs connaissances concernant les différents styles d'apprentissage dans leur enseignement. Le renvoi des élèves auprès d'enseignants-ressources et l'utilisation de sondages fondés sur les intelligences multiples fonctionnent bien.

Les aides-enseignants déclarent que la communication entre les enseignants et les aides-enseignants se passe bien, en particulier avec les enseignants qui ont une attitude positive vis-à-vis des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Ils trouvent qu'ils ont bien accès aux informations relatives aux PPI, que leurs commentaires, leurs suggestions et leur soutien facilitent le déroulement du programme et qu'ils ont l'occasion d'offrir un soutien individuel et d'avoir accès aux structures de soutien destinées aux aides-enseignants. Dans certains sites, le soutien offert aux aides-enseignants par le centre d'apprentissage et les enseignants-ressources fonctionne bien. Dans deux des sites mentionnés, les aides-enseignants disent que la redevabilité en ce qui concerne le suivi des progrès des élèves est bonne.

Les enseignants disent également que le modèle pour la planification de programme et pour la rédaction du PPI en fonction des résultats d'apprentissage s'est amélioré.

L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse considère que les initiatives comme le réseau des écoles secondaires de premier cycle ont eu un impact positif sur la planification et observent qu'il y a des améliorations dans les domaines suivants :

- tenue de dossiers et documentation
- plans conçus de façon individuelle
- plans qui comprennent des buts et des résultats d'apprentissage
- participation des parents, afin de s'assurer de la cohérence et de la continuité des services offerts pour les élèves
- niveau de participation des enseignants.

Les « autres professionnels » disent que, lorsque la planification de programme fait partie de la culture de l'école et est mise en œuvre de façon appropriée, elle fonctionne très bien, en particulier pour les élèves doués. Ils pensent que les enseignants deviennent plus habiles dans le domaine de la planification et font le lien entre les PPI et le PEP.

Les Néo-Écossais d'origine africaine disent que la politique répond bien aux besoins des élèves souffrant d'incapacités physiques ou mentales et que la participation des parents et des enseignants au processus fonctionne bien. Dans certaines écoles, les réunions de planification de programme sont cohérentes et les adaptations et recommandations adoptées sont bien mises en place. Les PPI font l'objet d'une documentation appropriée, les rapports d'évaluation sont mis à la disposition des parents et on clarifie les résultats d'apprentissage pour les élèves, on les met en œuvre et on en assure le suivi. Les Néo-Écossais d'origine africaine pensent également que les centres d'apprentissage offrent du soutien aux élèves.

Les coordinateurs des services aux élèves déclarent que le processus de planification de programme se déroule bien et offre une certaine souplesse aux écoles et aux coordinateurs des services aux élèves en matière de programmation. L'introduction de directives de procédure permet de clarifier les choses pour tout le monde. La participation des parents au processus de planification de programme se fait bien. Tout le système tire profit de la politique, parce qu'elle contribue à sensibiliser davantage les gens vis-à-vis des plans de programme individualisés et aide les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage à s'intégrer davantage dans leur communauté. Les autres agences partenaires sont davantage prêtes à participer au processus.

Ressources et structures de soutien

Les directions d'école déclarent que le perfectionnement professionnel et la formation en cours d'emploi dans le domaine de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale (comme à Tatamagouche) fonctionnent bien. Ils trouvent également que la formation en cours d'emploi pour les aides-enseignants, l'utilisation de bénévoles pour apporter du soutien aux élèves qui ont de graves difficultés d'apprentissage et le programme d'*Intervention préventive en lecture-écriture*^{MC} fonctionnent bien.

Les aides-enseignants conviennent que leur formation en cours d'emploi — en particulier les formations dans les écoles portant sur des compétences spécifiques comme l'utilisation d'un cathéter, le secourisme et l'ABA — marche bien. Certains aides-enseignants disent que le financement qu'ils ont reçu pour la formation en cours d'emploi a porté ses fruits. Ils voient d'un bon œil la possibilité de visiter d'autres écoles pour mettre en commun des informations sur des situations analogues et ont le sentiment qu'ils ont le soutien des directions d'école.

Les Néo-Écossais d'origine africaine disent que les ressources disponibles fonctionnent bien. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse considère que le programme d'*Intervention préventive en lecture-écriture*^{MC} et les directives pour les aides-enseignants fonctionnent bien. Les aides-enseignants pensent également que le programme d'*Intervention préventive en lecture-écriture*^{MC} fonctionne bien. Les coordinateurs des services aux élèves disent que le mentorat et les réseaux de relations, quand ils se mettent en place chez les éducateurs, fonctionnent bien et que la technologie permet d'améliorer ce type d'initiative. L'accès au savoir-faire fourni par l'APSEA, l'accent mis sur le soutien et l'amélioration de l'apprentissage dans la salle de classe, le savoir-faire qu'ils acquièrent dans certains domaines spécifiques (comme les troubles graves de l'apprentissage et l'autisme) et les services d'anglais langue seconde, là où ils existent, marchent bien. Le soutien et le savoir-faire offerts par le ministère de l'Éducation portent eux aussi leurs fruits.

Les parents, aussi bien ceux qui ont des enfants qui ont des difficultés d'apprentissage que ceux qui n'en ont pas, sont les mieux placés pour remarquer les améliorations apportées aux ressources, aux structures de soutien et à l'accès physique. Les aides-enseignants disent que leur accès aux ressources (comme les bibliothèques, les ordinateurs dans la salle de classe, les documents et les ressources fournies par les orthophonistes et les psychologues) est excellent ou fonctionne bien dans certaines écoles, de même que l'accès aux conseillers d'orientation et de counselling dans les écoles élémentaires.

Les enseignants et le CSAP déclarent que, lorsque la direction d'école fait preuve de leadership et de soutien, la mise en œuvre se déroule bien. Les enseignants trouvent également qu'il y a eu des améliorations dans les ressources et les structures de soutien suivantes ou que celles qui existent fonctionnent bien :

- services de l'APSEA
- cours sur les stratégies d'apprentissage
- collaboration interagences
- soutien de la communauté
- programmation pour les élèves souffrant de graves difficultés d'apprentissage
- accès aux guides, aux manuels et aux ordinateurs
- nouveaux édifices pour les écoles de type « P-3 »
- ressources destinés à améliorer le niveau de littératie
- soutien des spécialistes et des aides-enseignants.

Le Conseil scolaire acadien provincial indique que l'accès aux services d'un ergothérapeute pour un des élèves de la région du sud-ouest fonctionne bien.

Dans une des écoles, les aides-enseignants disent que leur rôle/ description des tâches est clair(e) et qu'ils disposent de suffisamment de temps pour communiquer avec l'enseignant.

Les « autres professionnels » disent que l'utilisation de membres du personnel scolaire travaillant exclusivement pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, comme les spécialistes qui offrent du soutien, fonctionne bien. Ils ont également le sentiment que le soutien offert par les aides-enseignants aux élèves qui ont des besoins sur le plan des soins physiques et le soutien parental fonctionnent bien. Dans une des écoles, ils observent qu'il y a eu des améliorations sur le plan du soutien préventif en littératie et de la technologie. Dans une autre, ils notent que le financement s'est amélioré. Les structures de soutien et les ressources marchent bien pour les élèves, en particulier au niveau élémentaire.

Les élèves déclarent que le soutien offert par les enseignants-ressources et les enseignants des centres d'apprentissage et l'accès aux ordinateurs et aux appareils fonctionnels portent leurs fruits. Ils trouvent que le soutien des aides-enseignants et des étudiants d'université en stage est utile et que, lorsque les enseignants offrent leur aide ou leur demandent s'ils ont besoin d'aide, cela se passe bien. Les aides-enseignants suggèrent de mettre les élèves par deux pour qu'il y ait un mécanisme d'entraide. Les programmes de médiation, les photocopies de notes, l'utilisation d'objets à manipuler en mathématiques, l'utilisation d'enregistrements vidéo et de diverses technologies pour améliorer l'apprentissage, les logiciels informatiques, l'offre de salles tranquilles pour les tests et les systèmes FM pour les enfants qui ont des difficultés sur le plan auditif — tout cela aide aussi.

Les élèves disent que les ressources et les structures de soutien suivantes contribuent à la réussite de la planification de programme :

- l'offre d'un soutien dans la salle de classe par les enseignants-ressources
- les méthodes facultatives d'appréciation de rendement et d'évaluation, comme les tests à l'oral
- le choix plus vaste de programmes et de cours
- les cours sur les stratégies d'apprentissage
- l'utilisation d'activités exploratoires pour diversifier les activités d'apprentissage
- les enseignants qui sont disponibles pour offrir de l'aide supplémentaire
- les bulletins sur les progrès des élèves qui sont diffusés tous les six mois
- les adaptations apportées par les enseignants aux stratégies d'enseignement.

Les élèves pensent que les enseignants en apprennent davantage sur leurs élèves dans le cadre des activités parascolaires et disent qu'ils sont reconnaissants aux enseignants qui sont disponibles pour les aider en dehors des heures de cours. Les choses se passent bien pour les élèves lorsque les enseignants essaient de faire en sorte qu'ils se sentent à l'aise et utilisent des stratégies utiles et lorsqu'ils essaient d'en apprendre davantage sur les forces et sur les besoins des élèves dès le début de l'année. Certains enseignants analysent les tests et font des critiques constructives, de façon à aider les élèves à tirer des leçons de leurs erreurs.

Participation des parents

Nous n'avons pas demandé aux groupes lors des sessions de réflexion de faire de commentaires sur la participation des parents. Certains enseignants, aides-enseignants et membres du personnel du CSAP disent cependant qu'il y a eu des améliorations dans ce domaine. Un certain nombre d'aides-enseignants pensent que le carnet de communication avec les parents marche bien.

Normes et redevabilité

Les directions d'école des groupes de réflexion disent que c'est le soutien des enseignants-ressources au niveau de l'école qui contribue à maintenir les normes dans le domaine et à renforcer la redevabilité de tous et que le concept d'école « intermédiaire » (middle school) utilisé pour le travail en équipe améliore l'apprentissage des élèves et les programmes offerts. Ils sont d'accord avec les enseignants sur le fait que la constitution d'un dossier approprié de documents sur les PPI permet également de s'assurer de la redevabilité de tous.

Les enseignants disent que les aspects suivants contribuent à renforcer la redevabilité de tous :

- utilisation de résultats d'apprentissage provinciaux dans les PPI
- redevabilité des enseignants dans le cadre du processus de planification de programme
- révision des systèmes
- programme d'*Intervention préventive en lecture-écriture*^{MC}
- directives pour les aides-enseignants
- documentation plus fournie sur l'intervention préventive.

Le Conseil scolaire acadien provincial trouve que les normes et la redevabilité se sont améliorées, pour trois raisons :

- pratiques favorisant l'intégration de tous dans les efforts faits pour défendre les intérêts des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage
- participation des parents
- politique en matière d'éducation spéciale de la province, qui sert de guide pour la collaboration entre tous les partenaires en mettant l'accent sur l'élève.

Les aides-enseignants disent que la communication avec les parents (par l'intermédiaire des carnets) et avec les professionnels du soutien, comme les orthophonistes et les psychologues — ainsi que l'offre d'une rétroaction régulière aux aides-enseignants de la part des enseignants concernant le rendement des élèves — permettent de s'assurer que les normes dans le domaine restent de niveau élevé. Ils disent également que les descriptions de tâches, les clarifications concernant leurs rôles et les responsabilités, les emplois du temps concernant leur soutien et la supervision annuelle contribuent à garantir que l'on respectera les normes en la matière. Dans le processus de planification de programme, certains aides-enseignants et « autres professionnels » pensent que le fait que le processus fasse l'objet d'exigences précises dans la politique, qu'il y ait collaboration entre les membres de l'équipe et que le plan fasse l'objet d'une documentation fournie contribue aussi à assurer la redevabilité de tous.

Les élèves disent que la communication entre les parents, les écoles et les élèves, en particulier par l'intermédiaire des bulletins et des appels téléphoniques au niveau élémentaire, fonctionne bien pour ce qui est de s'assurer que les normes soient respectées et que tout le monde soit responsabilisé. Ils trouvent également utile que les enseignants parlent directement aux élèves au sujet de leurs progrès. Les élèves trouvent que les parents sont les bienvenus lorsqu'ils veulent se rendre à l'école, quel que soit le moment, pour rencontrer les enseignants. Le fait que les enseignants téléphonent au domicile de l'élève ou envoient des notes, en particulier si cette communication se fait dès que l'élève commence à éprouver des difficultés, et que les enseignants-ressources participent à la communication avec les parents contribue lui aussi à renforcer le

respect des normes. Le fait que certains élèves fassent l'objet de bulletins supplémentaires dans les intervalles qui séparent les bulletins ordinaires, qu'ils aient un agenda, que leurs enseignants examinent avec eux leurs résultats aux tests et demandent aux parents de signer les tests pour confirmer qu'ils les ont bien vus — tout cela a un effet bénéfique. Les élèves pensent également que les méthodes d'intervention, comme la méthode « STEP », permettent d'offrir du soutien aux élèves qui ont des difficultés sur le plan comportemental.

Les « autres professionnels » disent également que le leadership de certaines directions d'école, la planification des transitions, la coopération interagences, les mécanismes de la politique dans lesquels la loi sur l'éducation décrit la marche à suivre et le fait que le processus comprenne des mécanismes de révision — tout cela contribue à renforcer la redevabilité des intervenants. Les Néo-Écossais d'origine africaine pensent que le niveau élevé des normes et des attentes vis-à-vis des élèves en général et des élèves noirs en particulier, ainsi que le soutien offert par les enseignants noirs qui assurent le suivi des progrès des élèves noirs, fonctionnent bien.

Les coordinateurs des services aux élèves disent que l'existence de la politique en matière d'éducation spéciale, selon les orientations de la loi sur l'éducation, a permis de mettre en place des normes cohérentes et de renforcer la communication et qu'il s'agit donc là du principal facteur en matière de redevabilité. Les séries de guides, de manuels et de résultats d'apprentissage des programmes d'études sont toutes excellentes. Ils pensent également que les facteurs suivants permettent de s'assurer de la redevabilité des intervenants :

- participation des enseignants à l'élaboration des résultats d'apprentissage et des guides
- suivi des progrès accomplis au moyen des données sur les difficultés d'apprentissage graves, des statistiques provinciales des services aux élèves et des plans d'action des conseils scolaires
- financement de la mise en œuvre de la politique se fondant sur les plans soumis par les conseils scolaires
- soutien du ministère de l'Éducation (c'est-à-dire des conseillers) dans le travail en collaboration avec les conseils scolaires
- planification en collaboration des coordinateurs des programmes et des coordinateurs des services aux élèves (les coupures administratives au niveau des conseils scolaires ont cependant eu un impact sur ce plan).

Les parents pensent que la politique et les procédures fonctionnent bien. La politique confirme le fait que certains élèves ont besoin d'une programmation individualisée et les parents sont très contents du fait qu'elle exige une approche de la planification de programme fondée sur le travail en équipe. Ils sont également satisfaits du fait que la politique exige des écoles que les PPI des élèves soient consignés par écrit, que les

différentes composantes des PPI sont obligatoires et que la politique décrit la participation des parents. Les parents pensent également que les procédures de communication avec les parents au niveau des écoles (réunions parents-professeurs, appels téléphoniques réguliers, registres de communication, etc.) et la communication entre l'APSEA et les parents fonctionnent bien.

L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse ne mentionne pas d'aspect du domaine des normes et de la redevabilité qui fonctionne bien.

Financement

Lors des sessions de réflexion, les enseignants et les directions d'école se sont entendus sur le fait que certains aspects du financement, en particulier les structures de soutien comme les aides-enseignants, fonctionnent bien. Les enseignants pensent que, lorsqu'il existe un dispositif de financement au niveau de l'école, cela fonctionne bien. Ils apprécient également le fait que le ministère de l'Éducation reconnaît qu'il faudrait augmenter le financement.

Les « autres professionnels » pensent que le fait que la structure pour les subventions pour l'éducation spéciale est incluse dans la politique et que le financement du perfectionnement professionnel fait partie de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale produit de bons résultats. Ils disent que, grâce au financement fourni aux conseils scolaires, un plus grand nombre d'enfants souffrant de graves difficultés d'apprentissage bénéficient de services spécialisés, que le financement destiné au programme d'*Intervention préventive en lecture-écriture*^{MC} fonctionne bien, de même que le soutien financier interagences qui existe relativement aux postes d'employés se rapportant à des projets spéciaux.

Les Néo-Écossais d'origine africaine pensent que les élèves souffrant d'incapacités physiques bénéficient de bons services dans le cadre de la méthode de financement actuelle, qui permet aussi d'offrir certains services supplémentaires.

Les coordinateurs des services aux élèves expriment leur soutien concernant la subvention réservée à l'éducation spéciale et protégée à cette fin. Ils disent que le financement mis de côté chaque année pour la mise en œuvre de la politique permet aux conseils scolaires d'offrir de meilleurs services de perfectionnement professionnel. Ils accueillent avec bienveillance l'ajout de trois directeurs des programmes au comité du financement de l'éducation et pensent que le système de suivi et de communication du financement et des coûts liés au soutien des élèves souffrant d'incapacités graves fonctionne bien.

Scolarité favorisant l'intégration

Ni les parents ni le CSAP ne mentionnent le moindre aspect du financement qui, d'après eux, fonctionnerait bien. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse pense que l'accès aux montants d'argent affectés aux manuels scolaires s'est amélioré.

Lorsqu'on demande aux directions d'école ce qui fonctionne bien en ce qui concerne la scolarité favorisant l'intégration de tous, ils disent qu'ils soutiennent la philosophie de l'intégration, mais que les écoles favorisant l'intégration marchent mieux pour certains élèves que pour d'autres — et marchent mieux lorsque les structures de soutien nécessaires sont en place. Le CSAP déclare que, sur le plan moral et éthique, l'intégration est la bonne chose à faire et qu'il est clair que « personne ne veut revenir à l'époque des classes dans lesquelles régnait la ségrégation ». Les enseignants conviennent que le but de l'intégration est quelque chose de positif et que cela fonctionne bien, en particulier dans les écoles élémentaires où les effectifs sont plus réduits. Les aides-enseignants, les élèves et les « autres professionnels » conviennent qu'une scolarité favorisant l'intégration de tous est quelque chose de positif. Les aides-enseignants pensent que tous les élèves en tirent profit, que cela leur apprend à mieux accepter la différence et que le fait d'avoir à prendre soin d'autrui a conduit à un changement dans les attitudes. L'aspect social et les questions de qualité de vie se sont améliorés et les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage se voient offrir l'accès à tous les aspects de la vie scolaire. Ce type de scolarité permet à l'école d'incorporer dans les matières traditionnelles des aspects relatifs aux aptitudes à la vie quotidienne et d'autres activités scolaires. Les centres de ressources et les centres d'apprentissage contribuent à faire de l'intégration une réussite.

Les élèves ont le sentiment qu'on accepte davantage la diversité et que les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ont plus d'occasions de participer aux activités de l'école. La scolarité favorisant l'intégration a permis de montrer que les élèves peuvent faire partie d'une classe ordinaire et malgré tout continuer à travailler à leur propre niveau. Avec certaines structures de soutien, comme le soutien aux enfants souffrant de graves difficultés d'apprentissage et les techniques du type « Cercle d'amis », les élèves qui font partie de la classe ordinaire ont l'occasion de montrer leurs forces à leurs camarades.

Les élèves ont le sentiment que la scolarité favorisant l'intégration a contribué à améliorer la communication et la collaboration avec les parents et a renforcé la communication entre les élèves et les enseignants au sujet des forces et des besoins des élèves. Ils ont le sentiment que l'on accorde davantage de valeur à leurs opinions et mentionnent, en particulier, le fait qu'ils participent au processus d'étude de la mise en œuvre de la politique. Les élèves disent aussi que le personnel d'orientation et de counselling contribue généralement à faciliter le processus d'intégration et que certains enseignants passent plus de

temps à apprendre à connaître les forces et les besoins des élèves et font un effort particulier pour faire en sorte que l'intégration soit une réussite.

Les « autres professionnels » s'entendent avec les enseignants sur le fait que l'intégration fonctionne bien au niveau élémentaire. Ils disent que l'intégration permet aux élèves d'avoir des camarades qui jouent le rôle de modèles pour eux. On prend en compte les besoins de chaque individu, les parents participent davantage, les centres d'apprentissage fonctionnent bien, les aides-enseignants sont favorables à l'intégration et les enseignants-ressources offrent des services de consultation aux enseignants. Ils pensent également que l'intégration sensibilise davantage les gens au besoin de planifier les transitions.

L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse dit que les attitudes évoluent et qu'on considère désormais les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage comme étant des individus qui ont des droits sur le plan de la participation aux activités et de la possibilité de mener une vie productive. Elle pense également que l'intégration a conduit à la création d'équipes de planification de programme qui réussissent dans leurs activités.

Les enseignants, les aides-enseignants et le personnel du CSAP pensent que, avec un meilleur soutien, la politique d'intégration pourrait être une grande réussite :

- on reconnaît la valeur de tous les individus
- les élèves ont à leur disposition des occasions d'entretenir des relations sociales
- l'estime de soi des élèves est renforcée
- il y a moins d'élèves qui sont placés dans un environnement non approprié
- il y a plus d'élèves qui ont le sentiment d'avoir leur place à l'école et qui poursuivent leurs études
- on encourage les enseignants à élargir l'éventail de leurs stratégies et de leurs compétences en enseignement
- les enseignants acceptent plus facilement les différences, font preuve d'une plus grande sensibilité et de plus d'empathie

Le Conseil scolaire acadien provincial dit que c'est quand les enseignants s'adaptent aux programmes et que la direction scolaire fait preuve de soutien et de responsabilité sur ce plan que l'intégration marche le mieux et que les gens adoptent les bonnes attitudes.

Les enseignants accordent une grande valeur au fait que les élèves ont plus de possibilités : dans au moins un des campus de collège communautaire, on a tenté de mettre en place des programmes pour élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Les enseignants aimeraient avoir plus d'occasions de mettre en commun leurs réussites. Ils pensent

que c'est la meilleure prise en compte des forces et des besoins des élèves qui fait de l'intégration une réussite.

Les parents conviennent que l'intégration est quelque chose de bénéfique pour les élèves, parce qu'ils apprennent davantage auprès de leurs camarades et en viennent à mieux accepter la diversité. L'intégration donne plus d'occasions de se livrer à des activités d'apprentissage. Les droits des élèves s'affirment davantage et les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage apprennent à mieux défendre leurs propres intérêts et à lier plus de relations d'amitié et découvrent qu'ils sont eux aussi capables de réussir. Les parents pensent que l'intégration fonctionne tout particulièrement bien pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage évidentes et pour les élèves du niveau élémentaire. Elle peut également bien fonctionner au niveau secondaire, lorsque le travail se fait en collaboration et que les plans retenus sont clairement énoncés.

Les parents pensent que certains enseignants et directions d'école s'engagent à faire en sorte que l'intégration marche et que les enseignants sont des individus qui jouent un rôle de modèle auprès des élèves en matière de pratiques d'intégration. L'intégration fonctionne bien lorsque les ressources appropriées (APSEA, enseignants-ressources et aides-enseignants bien formés dans les salles de classe) sont en place et qu'il existe des options adéquates pour les élèves en matière de programmation. Les responsables de l'initiative des « écoles paisibles » (Peaceful Schools) expriment leur soutien vis-à-vis de l'intégration. Ils pensent que les parents soutiennent eux aussi l'intégration et que ce soutien est nécessaire pour qu'elle réussisse.

Les Néo-Écossais d'origine africaine disent que la politique facilite le soutien à l'intégration et que, lorsque les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage se trouvent dans des classes ordinaires et que les centres d'apprentissage sont ouverts à tous (qu'il s'agisse de rattrapage ou d'enrichissement), l'intégration fonctionne. Les coordinateurs des services aux élèves pensent qu'on constate, dans bon nombre d'écoles, que les obstacles sont en train de tomber. Les équipes travaillent de façon efficace, les attitudes des enseignants sont positives, la ségrégation des élèves est moindre et les enfants sont heureux. Les pratiques favorisant l'intégration mettent davantage l'accent sur le placement des élèves en fonction de leur âge et l'utilisation de ressources adaptées à leur classe d'âge, sur la collaboration dans le travail sur la programmation et sur la planification à long terme. Les coordinateurs observent qu'on a fait de bons progrès de la maternelle à la 3^e année et pensent que certaines écoles secondaires de deuxième cycle commencent à bénéficier d'activités de perfectionnement professionnel en intégration, grâce au financement de la mise en œuvre de la politique.

Difficultés significatives

Identification et évaluation

Les directions d'école, les enseignants, le CSAP, les « autres professionnels » et les parents ayant participé aux sessions de réflexion disent tous que la période d'attente pour les évaluations n'est pas satisfaisante. Les directions d'école suggèrent de réduire cette période d'attente en embauchant un plus grand nombre d'employés pour faire ces évaluations. Les enseignants sont d'accord sur le fait que ni eux ni les aides-enseignants n'ont assez de temps pour discuter des forces, des besoins et des progrès des élèves.

Les enseignants, le CSAP et les parents déclarent qu'ils ne disposent pas des services d'individus suffisamment compétents pour pouvoir effectuer les évaluations, en particulier d'enseignants-ressources et de professionnels qualifiés travaillant à plein temps. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse est d'accord avec les enseignants, le CSAP, les « autres professionnels » et les parents pour dire qu'il est nécessaire d'organiser plus de sessions de perfectionnement professionnel pour les enseignants et les enseignants-ressources dans ce domaine. Les coordinateurs des services aux élèves veulent qu'on améliore la collaboration dans l'offre d'activités de perfectionnement professionnel, afin d'améliorer la communication, le travail en équipe et la bonne compréhension entre les différentes agences concernées. Ils suggèrent également qu'on étudie la question de l'accès aux outils d'évaluation appropriés et de l'utilisation de ces outils, ainsi que les questions de formation et de perfectionnement professionnel qui s'y rapportent. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse déclare qu'il est nécessaire d'avoir du perfectionnement professionnel sur l'identification et l'évaluation des élèves doués et les « autres professionnels » pensent que les évaluations concernant les élèves doués méritent d'être améliorées. Les parents disent qu'il faut améliorer le perfectionnement professionnel offert aux directions d'école et aux enseignants sur les politiques et les procédures en matière d'évaluation. Ils ont également le sentiment qu'il est nécessaire de former les gens préalablement à l'emploi et d'accorder plus d'attention à l'évaluation des élèves dans la formation des enseignants. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse, les parents et les « autres professionnels » s'entendent sur le fait que l'accès aux services professionnels d'évaluation, au sein des conseils scolaires et des agences communautaires, est inadéquat. Les « autres professionnels » veulent également que l'accès aux ergothérapeutes soit amélioré. Les parents déclarent aussi, quant à eux, qu'il faut améliorer le niveau des connaissances et de la compréhension des enseignants en ce qui concerne le TDA (trouble déficitaire de l'attention), les troubles de l'apprentissage, l'autisme, etc. et qu'il faut qu'ils comprennent mieux les problèmes qui risquent de se poser lorsqu'ils attachent des « étiquettes » aux élèves. Les coordinateurs des services aux élèves conviennent qu'il faudrait améliorer la capacité qu'ont les enseignants-ressources d'évaluer,

d'analyser les résultats de leurs évaluations et d'utiliser les informations obtenues dans la prise de décisions concernant les programmes. Les enseignants et le CSAP disent aussi qu'il faudrait améliorer la disponibilité des outils, les rendre plus appropriés et accorder suffisamment de temps pour effectuer les évaluations, en discuter et en faire le suivi. Les aides-enseignants disent aussi qu'il faudrait plus de perfectionnement professionnel pour les enseignants au sujet de la mise en évidence des forces et des besoins des élèves.

Les coordinateurs des services aux élèves trouvent que les recommandations du personnel hospitalier et des praticiens privés se fondent sur un modèle médical et font parfois référence à des sources dépassées. Ces défauts montrent un manque de familiarité avec le contexte scolaire et il conviendrait de régler ce problème.

Les aides-enseignants veulent améliorer l'approche du travail en équipe sur le plan de la communication et de la mise en commun des informations en participant eux-mêmes à ce travail et souhaitent qu'il y ait, à intervalles réguliers, des rencontres entre les enseignants et les aides-enseignants. Ils trouvent qu'on n'a pas facilement accès aux informations pertinentes, comme les informations d'ordre médical et comportemental et les résultats d'apprentissage. Quand on y a accès, c'est rarement en temps voulu, en particulier lors des périodes de transition. Même lorsque ces informations sont confidentielles, il faudrait qu'elles leur soient communiquées quand elles ont de l'importance pour leur travail auprès des élèves. Les coordinateurs des services aux élèves suggèrent qu'on mette en place un protocole pour la diffusion des informations. Les « autres professionnels » conviennent qu'il faudrait améliorer les informations sur les transitions et la collaboration interagences, en particulier dans la transition du préscolaire à l'école.

Les aides-enseignants trouvent également qu'on ne reconnaît pas toujours la valeur des informations d'ordre pratique dont ils disposent sur les forces et les besoins de leurs élèves. Ils aimeraient qu'il y ait une meilleure communication entre l'école et les parents et reconnaissent que la communication est plus difficile au niveau du deuxième cycle du secondaire. Les « autres professionnels » veulent eux aussi améliorer la communication avec les parents. Les parents et les Néo-Écossais d'origine africaine sont d'accord avec les aides-enseignants sur le fait que la communication mériterait d'être améliorée. Ils voudraient qu'on clarifie la nature de l'évaluation et de l'identification, c'est-à-dire la façon dont elles se déroulent et le moment où elles se déroulent. Ils veulent aussi qu'on renforce les liens de communication avec les enseignants et qu'on les informe des politiques et des procédures concernant l'évaluation, en particulier au moment de l'arrivée à l'école. Ils veulent qu'on améliore la mise en commun des informations lors des périodes de transition (d'un niveau à l'autre, d'une école à l'autre, etc.).

Ils considèrent qu'il est nécessaire de mettre en place un processus pour la communication lors des transitions pour les élèves et suggèrent de mettre à la disposition des parents des brochures d'information et des exemplaires des politiques pertinentes. Ils voudraient aussi qu'on élimine le jargon dans la communication avec eux. Les Néo-Écossais d'origine africaine sont d'accord sur le fait qu'il faudrait changer et mettre à jour la terminologie utilisée dans les bulletins d'évaluation et qu'il est nécessaire d'améliorer la communication avec les parents en ce qui concerne la politique. Les parents disent aussi qu'il faudrait améliorer la participation des enseignants-ressources aux évaluations. Les coordinateurs des services aux élèves sont d'accord sur le fait qu'il faut améliorer la communication, en particulier entre le IWK, les praticiens privés et le système scolaire, et qu'il faudrait accorder plus d'attention aux incohérences dans l'utilisation de la terminologie et dans la façon dont elle est comprise (les PPI sont parfois interprétés de façon différente selon les intervenants, par exemple). Les Néo-Écossais d'origine africaine veulent qu'on sensibilise davantage les gens au sujet de la politique en matière d'éducation spéciale et qu'on améliore la communication sur ce plan.

Les directions d'école et les enseignants pensent qu'il faudrait améliorer l'utilisation qui est faite des informations relatives à l'évaluation, afin de s'assurer que les enfants qui arrivent dans le système scolaire bénéficient d'un certain niveau de continuité dans la programmation. Les directions d'école et les « autres professionnels » disent également qu'il faut améliorer (manque de ressources) la capacité qu'a le système de mettre en œuvre les recommandations contenues dans les bulletins d'évaluation. Les coordinateurs des services aux élèves disent qu'il faudrait prêter attention aux outils d'évaluation (comme, par exemple, les évaluations authentiques qui sont utilisées) et au manque d'instruments d'évaluation, ainsi qu'aux lacunes sur le plan de l'accès aux experts dans certains domaines, comme les incapacités multiples. Les Néo-Écossais d'origine africaine sont d'accord sur le fait qu'il faudrait s'arranger pour que les instruments d'évaluation soient plus disponibles. Les aides-enseignants souhaitent qu'il y ait plus d'objectivité dans l'appréciation de rendement et l'évaluation des progrès des élèves qui suivent un PPI. Les enseignants mentionnent que les domaines suivants de l'identification et de l'évaluation méritent de faire l'objet d'une amélioration :

- le fait que les aides-enseignants se voient attribuer des responsabilités qui relèvent de l'enseignant
- les services d'évaluation pour les élèves dont les besoins sont plus modérés
- l'accès aux services d'évaluation pour les élèves du secondaire (l'évaluation pour le financement EAPD, par exemple)
- l'accès à des services d'évaluation spécialisés pour des incapacités comme l'autisme et pour les élèves doués
- les liens entre l'appréciation de rendement, l'évaluation et les résultats d'apprentissage des élèves

Les aides-enseignants disent qu'il est nécessaire d'améliorer les services et les programmes pour les élèves doués et pour les élèves souffrant d'incapacités sur le plan de l'apprentissage. Ils pensent aussi qu'il n'y a pas assez d'enseignants-ressources et que les élèves passent « entre les mailles du filet » alors qu'il faudrait pouvoir consacrer de plus de temps à l'enseignement personnalisé.

L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse souhaite qu'on clarifie l'évaluation pour les élèves doués et qu'il y ait des améliorations dans les domaines suivants :

- identification des élèves qui souffrent de difficultés moins graves ou moins visibles
- ressources pour répondre aux besoins mis en évidence et aux besoins mentionnés dans les recommandations faisant suite à l'évaluation
- problème des agences communautaires qui dirigent les ressources des conseils scolaires par l'intermédiaire des recommandations de l'évaluation

L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse aimerait également clarifier les questions de responsabilité civile liées à l'identification et à l'évaluation des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et aimerait qu'on accorde plus d'attention à l'éducation spéciale dans la formation préalable des enseignants.

L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse et le CSAP veulent améliorer les pratiques en matière d'évaluation et le soutien offert en les rendant plus cohérentes, plus équitables et en assurant davantage de continuité. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse suggère qu'on mette en place, dans l'ensemble des ministères du gouvernement, une structure à cet effet.

Le Conseil scolaire acadien provincial déclare également qu'il faudrait améliorer les aspects suivants :

- le soutien interagences et le savoir-faire en matière d'éducation spéciale en français
- les instruments et les ressources d'évaluation de langue française
- le personnel francophone, de façon à avoir des individus bien formés pour utiliser les instruments d'évaluation et interpréter les résultats obtenus
- les stratégies et les résultats d'apprentissage visés, qui doivent être réalistes
- la langue et la terminologie utilisées dans les bulletins
- la communication des résultats des évaluations et de l'information concernant les transitions
- la disponibilité des ressources et des structures de soutien spécialisées

L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse et les Néo-Écossais d'origine africaine disent qu'il est nécessaire d'augmenter le financement destiné à l'identification et à l'évaluation (voir la section sur le financement pour plus de détails).

Les parents veulent que les évaluations soient effectuées dans de multiples contextes différents et dans des environnements qui sont familiers pour l'enfant. Ils pensent qu'il faudrait que les évaluations soient par nature multidisciplinaires et effectuées en collaboration et que la coopération interagences et interministérielle est essentielle lors de l'évaluation. Ils veulent qu'on reconnaisse l'importance qu'il y a à mettre en évidence les besoins de l'élève très tôt et qu'on dispose des moyens nécessaires pour s'assurer que les recommandations des bulletins d'évaluation soient suivies d'effets.

Les coordinateurs des services aux élèves disent qu'il faut améliorer l'accès aux programmes d'intervention préventive et suggèrent d'utiliser les services d'identification et d'intervention préventive (Early Identification and Intervention, EIIS) pour renforcer le soutien offert aux enfants qui souffrent de difficultés d'apprentissage au niveau préscolaire et pour faciliter la transition vers le système scolaire pour ces enfants. Les Néo-Écossais d'origine africaine pensent eux aussi qu'il faudrait que le renvoi auprès d'une instance d'évaluation se fasse plus tôt et disent qu'il faut que l'identification et l'évaluation des incapacités de l'élève se fasse avant la 3^e année.

Les « autres professionnels » disent qu'il faut améliorer les choses pour que la politique en matière d'éducation spéciale se traduise par des mesures concrètes dans la pratique. Ils pensent qu'il faut aussi améliorer la mise en évidence des troubles du comportement et des liens entre ces troubles et les difficultés d'apprentissage. Ils veulent également que les évaluations fassent l'objet d'un suivi et d'une mise à jour lorsque cela est nécessaire et que les parents aient un recours lorsque les évaluations ne sont pas faites. Ils pensent que l'on élabore les PPI sans disposer d'évaluations appropriées et ils veulent qu'on se concentre sur les forces et non seulement sur les besoins. Ils veulent aussi

- que l'école participe davantage à l'intervention préventive
- que l'intervention préventive bénéficie d'un financement complet
- qu'on dispose de personnel d'évaluation supplémentaire
- qu'on dispose de ressources et de structures de soutien pour la défense des droits de parents
- qu'on dispose d'informations pour les parents concernant le processus d'évaluation
- qu'on ait des modèles pour la gestion de cas
- qu'on se livre à un examen systématique des enfants à l'entrée à l'école (sous forme d'audiences, par exemple)

- qu'on établisse des critères permettant de dire qui a droit aux services
- qu'on établisse des mécanismes afin de s'assurer que les gens procèdent à des réévaluations et à des mises à jour
- qu'on clarifie la politique et les procédures du conseil scolaire et qu'on les communique au personnel, aux parents et aux « autres professionnels »
- qu'on utilise davantage les activités de contact avec l'extérieur et d'évaluation dans des environnements naturels
- que les conseils scolaires se mettent en partenariat avec les « autres professionnels » de la communauté afin d'améliorer les évaluations.

Les Néo-Écossais d'origine africaine voudraient que les parents participent davantage au processus d'évaluation.

Les coordinateurs des services aux élèves indiquent qu'il faudrait améliorer le leadership des directions d'école, afin de s'assurer que la politique et les procédures soient mis en œuvre lors du processus d'identification et d'évaluation. Les Néo-Écossais d'origine africaine disent qu'il est nécessaire d'offrir des dispositifs de compensation et de réparation pour ceux des élèves des cultures minoritaires dont on a déterminé qu'ils ont des difficultés d'apprentissage et qu'il faut offrir des structures de soutien pour les élèves des minorités et les élèves qui souffrent d'autres incapacités comme le trouble d'hyperactivité avec déficit de l'attention (THADA). Ils pensent qu'il existe un racisme de nature systémique dans les attitudes et dans les politiques.

Processus de planification de programme

Les directions d'école, l'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse, les enseignants, les aides-enseignants, le CSAP, les coordinateurs des services aux élèves et les « autres professionnels » ayant participé aux sessions de réflexion s'entendent tous sur le fait que les adaptations seraient meilleures si l'on disposait de suffisamment de temps pour la planification de programme et si la mise en commun des informations se faisait bien. Les directions d'école suggèrent d'intégrer des périodes de planification de programme dans la journée scolaire normale et d'organiser des journées de rencontre pour lesquelles les enseignants se feraient remplacer. Les coordinateurs des services aux élèves veulent eux aussi que la planification de programme fasse partie de la journée scolaire et veulent que la dotation en personnel soit adéquate (au moins 50 pour cent d'un ETP) pour les enseignants-ressources. Le CSAP suggère d'organiser un certain nombre de journées au début de l'année pour la planification des PPI et d'utiliser des enseignants remplaçants pour libérer les enseignants concernés. Il aimerait aussi que les enseignants se voient accorder le temps de mettre en commun leur savoir-faire et leurs informations avec d'autres. On pourrait incorporer dans l'emploi du temps des périodes et possibilités de libération anticipée, donner accès à une réserve de journées spéciales et utiliser les

enseignants remplaçants pour surmonter ce problème. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse ajoute qu'il faudrait accorder une période de temps suffisante pour l'évaluation des plans.

La plupart des groupes s'entendent sur le fait qu'il est nécessaire de disposer d'un plus grand savoir-faire et d'un plus grand nombre de spécialistes lors des réunions de planification et qu'il faudrait améliorer le perfectionnement professionnel offert aux directions d'école, aux enseignants et aux aides-enseignants. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse souhaite qu'on dispose de plus de personnes qualifiées pour la planification des programmes et pense qu'il faudrait mettre l'accent sur le perfectionnement professionnel des enseignants et mettre la priorité sur l'obtention de spécialistes de l'éducation spéciale, d'enseignants-ressources et de conseillers d'orientation et de counselling qualifiés. Les Néo-Écossais d'origine africaine indiquent qu'il est nécessaire que les enseignants suivent des sessions de perfectionnement professionnel, afin que soit plus claire pour eux la différence entre les adaptations et les PPI. Les coordinateurs des services aux élèves sont d'accord sur le fait qu'il faudrait améliorer le perfectionnement professionnel offert aux enseignants et aux enseignants-ressources, en particulier pour ce qui est de la nécessité de définir des résultats d'apprentissage mesurables.

Le CSAP ajoute qu'il faudrait offrir aux parents des occasions de participer activement aux initiatives de perfectionnement professionnel. Il dit que tous les enseignants ont besoin de suivre une composante sur l'éducation spéciale lors de leur formation et qu'il faudrait offrir des activités de perfectionnement professionnel sur les questions d'ordre comportemental. Les coordinateurs des services aux élèves disent également que les nouveaux enseignants ne sont pas à l'aise vis-à-vis de la planification de programme pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage ou ne connaissent pas bien ce type de tâche et qu'il faudrait améliorer la formation des enseignants sur ce plan, aussi bien avant l'emploi qu'en cours d'emploi, dans les départements des sciences de l'éducation des établissements de formation. Ils suggèrent aux conseils scolaires d'entamer un dialogue avec les départements des sciences de l'éducation des établissements de formation et de définir des partenariats avec ces départements, ou bien d'améliorer les partenariats existants, afin de s'assurer que tout le monde comprenne clairement les politiques en matière de planification de programme. Les départements des sciences de l'éducation des universités pourraient participer aux initiatives de perfectionnement professionnel offertes par le ministère de l'Éducation ou peut-être être tenus d'y assister. Les certificats accordés aux enseignants qui mettent à jour leurs connaissances (licence) pourraient comporter un lien solide entre le travail sur les cours et la pratique dans la salle de classe. Les directions d'école trouvent eux aussi qu'il faudrait améliorer les compétences en matière de planification de programme dans la formation des futurs enseignants. Les coordinateurs

des services aux élèves veulent qu'on établisse des directives provinciales en matière de formation et de qualification des aides-enseignants, en particulier lors qu'il s'agit d'offrir des services de soins personnels ou de soins physiques. On pourrait élaborer des calendriers (sur cinq ans, par exemple) pour la mise à jour des enseignants et on pourrait offrir des cours et des ateliers pendant l'été et offrir un certificat.

Les « autres professionnels » disent qu'il faudrait offrir aux enseignants des sessions de perfectionnement professionnel sur la définition de résultats d'apprentissage mesurables. Les enseignants veulent plus de perfectionnement professionnel pour les aider à mieux comprendre les concepts et la terminologie (adaptations, PPI, modifications, etc.). Le CSAP et les « autres professionnels » pensent qu'il est nécessaire de clarifier la terminologie employée pour tous les individus concernés. Le CSAP suggère de donner aux gens accès à des revues, des périodiques et des articles spécialisés et de donner aux enseignants l'occasion de déterminer leurs besoins sur le plan professionnel. Les enseignants ont le sentiment qu'ils bénéficieraient de plus de soutien lors du processus de planification de programme si on leur permettait de faire des commentaires et des suggestions concernant les besoins du personnel et de la direction de l'école sur le plan du perfectionnement professionnel, en particulier pour ce qui a trait à des incapacités spécifiques. Les directions d'école suggèrent au ministère de l'Éducation d'offrir des instituts d'été, des rencontres et des ateliers de formation.

Les enseignants et le CSAP pensent qu'il faut améliorer la rédaction des PPI, la planification à partir des résultats d'apprentissage et la composante de transition des PPI, en particulier lors du passage d'un niveau à l'autre, ainsi que le suivi. Les « autres professionnels » disent également qu'il faut améliorer la planification des transitions. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse déclare que les changements et le renouvellement du personnel ont tendance à mener à des difficultés sur le plan des transitions (lorsqu'on a des enseignants sous contrat à durée déterminée, par exemple). Les élèves disent qu'il faudrait organiser les rencontres de transition au printemps, pour préparer l'année qui suit. Les aides-enseignants veulent qu'on améliore la transition pour les élèves qui arrivent à l'école sur le plan de la planification et de l'affectation des ressources.

Les directions d'école veulent qu'on améliore les installations scolaires, afin d'améliorer les stratégies qui se fondent sur l'environnement d'apprentissage et qui sont destinées aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage (comme les enfants autistes, par exemple). Ils veulent également qu'on améliore la disponibilité de diverses options de programme, dans le cadre d'un modèle favorisant l'intégration de tous.

Les élèves veulent eux aussi plus d'options de cours, en langue et littérature, en création artistique et en technologie informatique, en particulier dans les écoles de milieu rural et au niveau du premier cycle du secondaire. Les aides-enseignants déclarent qu'il faut améliorer l'accès aux programmes et aux services, afin d'offrir un éventail complet d'options, ainsi que l'accès aux technologies fonctionnelles. Ils ont également le sentiment que l'on néglige parfois les élèves dont les besoins sont de niveau plus modéré.

Les directions d'école et les « autres professionnels » s'entendent sur le fait qu'il faut utiliser les structures de soutien offertes par les aides-enseignants de façon appropriée et qu'il faut clarifier le rôle des aides-enseignants dans la planification de programme. Le CSAP déclare que l'embauche d'enseignants-ressources non qualifiés est inacceptable et l'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse veut qu'on règle la question des qualifications des enseignants spécialisés et qu'on définisse des exigences de certificat supplémentaires pour ces enseignants spécialisés. Les coordinateurs des services aux élèves veulent qu'on respecte les compétences exigées dans les pratiques en matière d'embauche et qu'on mette fin à la pratique qui consiste à fragmenter les postes d'enseignants-ressources afin de « boucher les trous » dans les emplois du temps des enseignants, en particulier au niveau du deuxième cycle du secondaire. Ils suggèrent qu'on signe une entente entre le NSTU et le ministère de l'Éducation en ce qui concerne les compétences exigées pour les postes de spécialistes (comme les enseignants-ressources, par exemple).

Un certain nombre de groupes d'intervenants déclarent que le leadership est un aspect qu'il faut améliorer. Les enseignants disent qu'il faudrait régler la question du manque de soutien de la direction des écoles, les parents disent qu'il faudrait améliorer la redevabilité de la direction au niveau de l'école et le rôle de leader de la direction et l'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse trouve que le leadership offert par les directions d'école n'est pas toujours aussi solide qu'il pourrait l'être. Elle ajoute qu'il faut que les conseils scolaires énoncent clairement la nécessité de faire preuve de flexibilité dans l'affectation du personnel, afin de s'assurer qu'on répond bien aux besoins des élèves.

Les enseignants disent qu'il faudrait que le PPI soit un travail d'équipe et non quelque chose qui relève exclusivement de la responsabilité des enseignants-ressources. Les « autres professionnels » disent qu'il faut que plus de personnel qualifié (enseignants, directions d'école et administrateurs des services aux élèves) participe à l'élaboration et à la mise en œuvre de la planification de programme. Les enseignants pensent que, pour améliorer la rédaction et la mise en œuvre des PPI, il faudrait clarifier le rôle de chacun des membres de l'équipe. Les aides-enseignants s'entendent avec les « autres professionnels » sur le fait que

leur rôle a besoin d'être clarifié. Les parents veulent qu'on clarifie leur rôle en tant que membres de l'équipe de planification de programme. Les Néo-Écossais d'origine africaine veulent qu'on clarifie les rôles des aides-enseignants et des employés offrant du soutien aux élèves. Les élèves trouvent qu'il faudrait que tous les enseignants de l'élève concerné participent aux réunions de planification de programme. Les directions d'école veulent qu'on offre des services interagences appropriés dans les écoles (infirmières, services sociaux, etc.) et qu'on clarifie les rôles respectifs des services éducatifs, sanitaires et sociaux. Le CSAP considère qu'il est nécessaire de clarifier davantage les rôles et les responsabilités de toutes les personnes concernées par le processus de planification de programme. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse veut qu'on élargisse la mise au point de partenariats interagences. Les parents veulent qu'on fasse la promotion de la collaboration avec les autres agences dans le cadre de l'approche du travail en équipe et qu'on s'assure que l'équipe de planification de programme comprenne les experts nécessaires. Les coordinateurs des services aux élèves recommandent qu'on étudie la dotation en personnel dans les écoles pour ce qui est de l'affectation des professionnels de soutien (orthophonistes et autres sur le plan de la participation à la planification de programme) et disent qu'il faudrait peut-être que les écoles secondaires nomment des responsables de la gestion de cas, en particulier dans les grandes écoles.

Les Néo-Écossais d'origine africaine pensent qu'il est nécessaire de renforcer la communication en ce qui concerne la politique et les procédures. Les parents ont également des préoccupations en ce qui concerne la communication des informations sur l'élève et sur le programme, en particulier dans les périodes de transition, et veulent qu'on améliore la communication entre l'enseignant et l'auto-évaluation. Ils veulent aussi qu'on améliore les bulletins à l'intention des parents sur les progrès réalisés par les élèves. Les enseignants veulent qu'on clarifie davantage la communication entre les aides-enseignants et les parents. Les aides-enseignants pensent aussi qu'il y a un manque de communication entre eux et les enseignants. Ils ont le sentiment que l'on ne leur fait pas toujours part des résultats d'apprentissage et des PPI des élèves ou qu'on ne les leur explique pas assez clairement et ils veulent que les enseignants prévoient du temps dans leur emploi du temps pour les rencontrer, leur fournir des informations et leur donner des conseils. Ils ont également le sentiment que les informations qu'ils donnent aux enseignants ne sont pas toujours reconnues à leur juste valeur. Enfin, ils ont le sentiment

- qu'il faudrait améliorer la communication entre les enseignants et le personnel de soutien professionnel, en particulier pour ce qui a trait à l'intégration des résultats d'apprentissage des élèves et à la mise en commun des informations sur les élèves

- qu'on devrait s'assurer qu'il y ait stabilité dans le soutien fourni aux aides-enseignants d'une année à l'autre
- qu'il faudrait augmenter les services de soutien aux aides-enseignants.

Les aides-enseignants veulent aussi qu'on reconnaisse ouvertement la valeur de leurs services.

Les enseignants pensent qu'il faudrait que le processus de formation des équipes et de planification de programme soit cohérent d'une école à l'autre et d'un niveau à l'autre. Les parents veulent plus de cohérence dans la mise en œuvre des plans de programme, en particulier d'une école à l'autre et d'un conseil scolaire à l'autre et veulent que cette cohérence soit assurée au niveau même de l'école. Les aides-enseignants pensent qu'il faudrait établir des critères pour assurer la cohérence de la planification de programme et de la mise en œuvre sur l'ensemble du conseil scolaire. Les « autres professionnels » veulent eux aussi qu'il y ait plus de cohérence dans l'élaboration des résultats d'apprentissage et la mise en œuvre des PPI; et le CSAP veut qu'il y ait plus de cohérence d'une école à l'autre. Les Néo-Écossais d'origine africaine disent qu'il est nécessaire d'avoir plus de cohérence dans les réunions de l'équipe de planification de programme et plus de cohérence dans le soutien offert aux élèves d'une année à l'autre. Les « autres professionnels » indiquent qu'il est nécessaire d'avoir des enseignants-ressources qualifiés, expérimentés et formant un corps d'enseignants cohérents.

Les « autres professionnels » veulent également

- qu'on simplifie et qu'on réduise la paperasserie administrative
- qu'on utilise les enseignants pour remplacer les enseignants-ressources dans le cadre d'une structure de tutorat à temps partiel
- qu'on améliore les attitudes vis-à-vis des PPI qui risquent de marquer profondément les élèves, en particulier à l'école secondaire
- qu'on améliore la gestion de cas et la planification de la coordination
- que l'identification préventive se fasse mieux
- qu'on apporte des changements à la culture scolaire.

Les parents suggèrent d'utiliser comme modèles les équipes de planification de programme qui obtiennent de bons résultats. Les coordinateurs des services aux élèves disent aussi qu'il faudrait améliorer la mise en œuvre des PPI et qu'il faudrait encourager les gens à visiter les écoles où la planification de programme porte ses fruits. Les Néo-Écossais d'origine africaine souhaitent également qu'on s'assure que les politiques et les pratiques utilisées tiennent compte des différences culturelles et favorisent l'intégration de tous. Ils voudraient aussi qu'on mette en place des modèles comme ceux qui sont utilisés dans les écoles de bande des Premières nations.

Les enseignants pensent qu'il faudrait améliorer le suivi, les adaptations et les responsabilités pour ce qui a trait aux crédits du secondaire et à l'intégration des élèves. Les enseignants, les parents et les « autres professionnels » souhaitent qu'on dispose d'un modèle de PPI pour la prise en note des informations concernant l'élève. Les enseignants et les parents disent que le fait d'évaluer les résultats d'apprentissage du PPI et les progrès accomplis permettrait d'améliorer les services et la redevabilité des intervenants vis-à-vis de ces résultats d'apprentissage. Les Néo-Écossais d'origine africaine et les coordinateurs des services aux élèves considèrent eux aussi qu'il est nécessaire de prendre les choses en note, de faire l'évaluation des plans, d'en assurer le suivi et de vérifier que l'élève est bien parvenu aux résultats d'apprentissage, afin d'assurer une plus grande redevabilité des intervenants lors du processus de planification de programme. Les élèves disent qu'il faudrait qu'on analyse en continu ce que l'élève qui a des difficultés d'apprentissage est capable de faire, en haussant de façon progressive le niveau des attentes.

L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse considère qu'il faudrait travailler sur les aspects suivants afin d'améliorer la planification de programme :

- le financement (voir détails dans la partie sur le financement)
- la définition de ce qu'est l'intégration selon le ministère de l'Éducation
- la question de savoir quand un PPI est approprié et quand il ne l'est pas.

Les directions d'école pensent qu'il faudrait que les pratiques favorisant l'intégration se déroulent au début de la scolarité de l'élève et qu'il faudrait mieux utiliser l'espace, afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves.

Le CSAP et les parents considèrent qu'il est nécessaire de prendre des mesures afin de s'assurer que l'on prenne en compte les besoins individuels de chaque élève lorsqu'on décide du niveau d'intégration recherché et qu'on prenne davantage en compte, dans le processus de planification de programme, ce qui correspond le plus aux intérêts de l'enfant. Les élèves verraient d'un bon œil la possibilité de participer à des activités exploratoires en vue de les aider à mettre en évidence leurs intérêts et leurs forces et veulent qu'on leur offre la possibilité de faire de l'auto-évaluation et de participer à l'élaboration et au choix des cours. Les « autres professionnels » veulent eux aussi que les élèves participent à la planification de leur propre PPI aux premier et deuxième cycles du secondaire.

Les élèves veulent qu'on leur explique davantage les résultats d'apprentissage annuels et les résultats d'apprentissage à long terme et veulent que les enseignants leur fassent part directement de leurs commentaires et de leurs suggestions dans les tests et dans les devoirs.

Ils disent aussi que, s'il y avait plus de rencontres entre l'élève et l'enseignant, cela les aiderait à s'améliorer et à progresser. Ils pensent qu'il faudrait davantage discuter avec eux des résultats d'apprentissage et des attentes, ainsi que des modalités selon lesquelles on veut leur offrir des services de soutien. Ils veulent qu'on mette davantage l'accent sur les compétences et les activités scolaires et sur l'utilisation d'exemples concrets lorsqu'on présente un nouveau thème, et moins sur la prise de notes. Ils disent que, si on pouvait développer davantage les programmes d'entraide et les services du personnel de soutien, ils pourraient en tirer profit et qu'il faudrait continuer à offrir un soutien supplémentaire aux élèves qui souffrent de graves incapacités sur le plan de l'apprentissage. Il faut que les ressources d'éducation spéciale soient plus stimulantes et plus intéressantes. Les élèves veulent aussi que les programmes fassent l'objet d'un suivi et d'une mise en œuvre.

Les enseignants et le CSAP disent également que certains enseignants refusent de reconnaître la validité du processus de planification de programme, en particulier dans les écoles secondaires, et ceci a pour conséquence qu'on n'assume pas suffisamment la responsabilité du processus. Les élèves ont le sentiment qu'il faudrait améliorer les relations entre les enseignants et les élèves, parce que certains enseignants n'enseignent pas en fonction des besoins des élèves ou ne sont pas capables d'enseigner de cette façon et n'ont pas non plus idée de la quantité de travail que les élèves sont capables d'effectuer. Ils ont le sentiment qu'il faudrait que les enseignants soient sensibles aux problèmes qui se posent pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage dans les écoles qui fonctionnent par cycle semestriel et qu'ils suivent plus de sessions de perfectionnement professionnel dans le domaine des incapacités. Ceci pourrait contribuer à mettre davantage à l'aise les élèves lorsqu'il s'agit pour eux de demander de l'aide à leur enseignant.

Les élèves veulent également qu'on mette davantage l'accent sur la programmation. Les Néo-Écossais d'origine africaine pensent que, si les centres d'apprentissage étaient davantage ouverts à tous les élèves, cela réduirait le sentiment de honte qu'éprouvent les élèves qui souffrent de difficultés d'apprentissage qui y vont.

Les parents veulent qu'on améliore les liens entre l'évaluation et la programmation et qu'on utilise mieux les informations obtenues lors de l'évaluation dans le cadre du processus de planification de programme. Ils veulent aussi qu'on mette en œuvre les plans de programme et qu'on dispose des ressources nécessaires (tant humaines que matérielles) pour faciliter cette mise en œuvre, parce que, selon eux, le fait d'en demander davantage aux enseignants met un frein à la mise en œuvre des plans de programme.

Dans cette optique, les parents suggèrent

- que l'élaboration et la mise à jour des plans de programme se fassent en temps voulu
- que l'on élabore des programmes correspondant à des types bien particuliers de besoins (comportement, incapacités sur le plan de l'apprentissage, autisme, TDA, etc.)
- qu'on considère le PPI comme étant un document de travail dynamique
- qu'on mette en œuvre les programmes élaborés par les spécialistes
- qu'on améliore le processus d'appréciation de rendement et d'évaluation des progrès de l'élève
- qu'on s'assure que le processus de planification de programme comprenne une composante d'évaluation du programme en continu
- que les adaptations ne soient pas considérées comme une façon de « diluer » le programme d'études
- que les écoles s'assurent que les parents comprennent qu'ils peuvent être accompagnés de défenseurs des parents ou défenseurs des droits des enfants lors des réunions de planification de programme et que ces personnes seront les bienvenues
- qu'on affecte un financement adéquat pour les ressources permettant de s'assurer de la mise en œuvre des programmes
- qu'on réduise la taille des classes.

Les Néo-Écossais d'origine africaine disent qu'il faudrait des améliorations dans les domaines suivants :

- les besoins en programmation des élèves très intelligents, qui sont souvent négligés
- le type de soutien offert par l'intermédiaire des centres d'apprentissage
- la flexibilité de la structure des écoles secondaires
- l'utilisation d'évaluations appropriées comme base pour l'offre de soutien aux élèves sur le plan des ressources.

Participation des parents

Les enseignants et le CSAP considèrent que l'intégration est une aventure collective et que, lorsqu'on fait en sorte que les parents participent au processus, leurs contributions sont utiles. C'est pour cela qu'il faudrait encourager davantage les parents à participer de façon pertinente, en particulier à l'étape de la planification de programme. Les enseignants disent également qu'il faut améliorer la communication avec les parents pour ce qui est des résultats et des informations se rapportant à l'évaluation. Pour faciliter cette communication, il faudrait réduire l'utilisation du jargon, il faudrait que le langage utilisé dans les bulletins soit plus lisible et il faudrait inviter les parents à prendre part aux ateliers de perfectionnement professionnel.

Les « autres professionnels » disent que la participation des parents fait partie du processus et contribue à l'améliorer. Ils trouvent que la participation des parents à l'identification, à l'évaluation et à la

planification fonctionne bien, mais qu'il faudrait aider les parents qui ne se sentent pas à l'aise, en particulier lors du processus de planification de programme. Ils disent qu'il faudrait que le premier contact avec les parents soit positif et qu'on mette en place un dispositif permettant de s'assurer que les parents participent bel et bien au processus de planification. Les « autres professionnels » veulent que les parents se sentent davantage les bienvenus, qu'on les invite davantage à faire part de leurs commentaires et de leurs suggestions et qu'on reconnaisse davantage la valeur de leurs commentaires et de leurs suggestions. Ils veulent aussi qu'on sensibilise et informe davantage les parents au sujet du processus de planification de programme. Certains aides-enseignants disent que la participation des parents se déroule bien, mais la plupart s'entendent sur le fait qu'il faudrait l'améliorer. Les parents trouvent que les gens devraient faire plus d'efforts pour les aider à avoir le sentiment qu'ils font partie de l'équipe. Certains parents sont intimidés et se sentent perdus face au jargon qui est utilisé.

Les élèves veulent qu'on améliore la communication entre les enseignants et les parents et suggèrent aux enseignants d'entrer en contact avec les parents de différentes façons : téléphone, courriel, etc. Ils leur suggèrent aussi de ne pas se contenter de communiquer avec les parents uniquement lorsque les choses ne se passent pas bien. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse, les aides-enseignants et les parents eux-mêmes trouvent qu'il faudrait que tous les intervenants concernés fassent preuve d'une plus grande honnêteté vis-à-vis des parents en ce qui concerne les capacités et les besoins de l'enfant et la gravité de ses incapacités. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse pense aussi qu'il faudrait améliorer la communication avec les parents, afin que tant les parents d'élèves qui ont des difficultés d'apprentissage que les parents des autres élèves comprennent les questions se rapportant à l'évaluation. Les Néo-Écossais d'origine africaine veulent aussi qu'on améliore la clarté des bulletins destinés aux parents concernant les progrès des élèves et qu'on informe les parents lorsqu'il est nécessaire d'adopter un PPI et les implications que cela peut avoir. Les parents voudraient qu'il y ait un moins long délai quand il s'agit de les avertir de possibles difficultés d'apprentissage.

Les Néo-Écossais d'origine africaine veulent que l'on éduque davantage les parents en ce qui concerne les programmes fondés sur les résultats d'apprentissage et sur les droits qu'ont les parents de s'assurer que tous les intervenants fassent partie de l'équipe de planification de programme et y participent de façon pertinente. Les parents suggèrent également que leur participation serait améliorée si on offrait aux parents des sessions d'informations sur divers types de difficultés d'apprentissage.

Les parents souhaitent également

- que les directions d'école fassent preuve de leadership dans le processus de planification de programme
- que les membres de l'équipe autres que les parents soient davantage responsables de la mise en marche du processus d'évaluation
- que les résultats d'apprentissage soient spécifiques et mesurables
- qu'on approuve le niveau de mise en œuvre dans les écoles secondaires
- qu'on leur suggère des manières d'aider leur enfant à la maison
- que le délai dans la mise à jour des PPI soit moindre
- qu'on améliore la diffusion des informations sur les politiques et les procédures du ministère de l'Éducation et des conseils scolaires auprès des parents
- qu'on améliore l'accès aux ressources, aux structures de soutien et aux structures physiques
- qu'on améliore la communication
- qu'on reconnaisse la valeur de leurs commentaires et de leurs suggestions.

Les parents suggèrent

- qu'on affecte des dispositifs de soutien à la mise en œuvre des plans de programme
- qu'on énonce clairement la manière dont l'élève va être évalué
- qu'on définisse la manière dont on va assurer le suivi de la progression de l'élève.

Ressources et structures de soutien

Les directions d'école, les enseignants, le CSAP et les « autres professionnels » s'entendent tous sur le fait que les ressources et le matériel disponibles pour les enseignants sont insuffisants. Les enseignants disent qu'ils ont tout particulièrement besoin de manuels scolaires pour l'enseignement à divers niveaux, de documents qui établissent des liens entre les différentes matières du programme et de ressources et de documents correspondant à la classe d'âge des élèves du deuxième cycle du secondaire. Ils disent aussi qu'ils ont besoin des améliorations de l'APSEA. Les enseignants déclarent que l'accès à l'APSEA est problématique et qu'il faut plus de soutien pour l'APSEA de façon itinérante.

Les coordinateurs des services aux élèves et les parents s'entendent sur le fait qu'il faut améliorer la disponibilité et l'utilisation de ressources correspondant à l'âge des élèves. Les « autres professionnels » et les élèves disent tous deux que les outils d'évaluation sont « dépassés ». Les élèves se plaignent d'un manque de ressources pour leurs projets et du fait qu'ils ne disposent pas de manuel de sciences. Ils ont le sentiment que les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage devraient avoir le droit d'utiliser le même équipement scientifique que les autres élèves et ils veulent que les expériences scientifiques qu'ils font soient plus stimulantes. Ils veulent aussi qu'on fasse des tests en mathématiques

spécifiquement pour les élèves doués. Les enseignants sont d'accord sur le fait qu'il faut plus de ressources pour les enfants doués. Le CSAP est d'accord sur le fait qu'il faudrait que les ressources correspondent mieux à l'âge des élèves. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse veut plus de soutien et plus de ressources pour les PPI dans les petites écoles. Les enseignants se plaignent également du fait qu'il n'y a pas assez de choix, dans la liste des ressources autorisées, pour les élèves qui suivent en PPI. Ils suggèrent de mettre à la disposition des écoles des livres de format différent, par l'intermédiaire du bureau des manuels scolaires, et aimeraient qu'on définisse des directives et des ressources pour les programmes d'études. Il faudrait que les gens aient à leur disposition de meilleures informations sur les ressources disponibles et sur les ressources professionnelles se rapportant aux pratiques qui ont le plus d'efficacité à l'heure actuelle. Les enseignants suggèrent qu'on établisse une banque de ressources ou un lieu central rassemblant les ressources pertinentes, afin d'éviter autant que possible de conduire les gens à « réinventer la roue ». Les élèves veulent plus de programmes du genre « Putting on the brakes » pour les aider à faire face aux défis qui se présentent à eux sur le plan comportemental. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse souhaite qu'il y ait plus de choix pour les parents, comme des écoles avec Internet. Les enseignants et le CSAP s'entendent sur l'idée qu'il faudrait améliorer les technologies fonctionnelles comme les systèmes de champ sonore et les « Intellakeys », la mise en œuvre de l'*Intervention préventive en lecture-écriture*^{MC} en français et l'accès aux services spécialisés comme l'APSEA en français. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse est d'accord avec l'idée qu'il faut que les élèves francophones qui souffrent d'incapacités visuelles ou auditives puissent avoir accès aux services et qu'il faut que le personnel qualifié et les ressources humaines de catégorie professionnelle soient répartis de façon plus équitable sur l'ensemble de la province. Elle veut disposer d'informations plus à jour sur les enfants souffrant d'incapacités auditives et de plus d'équipement dans ce domaine. Les directions d'école considèrent qu'il faut améliorer les services aux élèves souffrant d'incapacités sur le plan de l'apprentissage au niveau secondaire. Les « autres professionnels » disent qu'il ne faudrait pas que l'accès aux ressources soit lié au financement des PPI et qu'il faudrait améliorer les cours en art industriel et l'accès aux programmes destinés aux élèves souffrant de difficultés d'apprentissage grave pour les élèves néo-écossais d'origine africaine. Le CSAP veut qu'il y ait plus de communication avec les enseignants en ce qui concerne les ressources disponibles et qu'on ait une stratégie permettant aux enseignants de mettre en commun les uns avec les autres les unités de travail qu'ils ont préparées et qui ont bien marché. Les coordinateurs des services aux élèves veulent que les ressources soient plus équitablement distribuées au sein des régions. Les Néo-Écossais d'origine africaine veulent qu'on améliore les ressources destinées aux élèves dont les difficultés sont d'ordre modéré. Ils s'entendent avec les enseignants sur le fait qu'il faut offrir une gamme complète d'options

en matière de programmes et de services et qu'il faut que le financement permettant d'offrir des ressources au niveau de l'école soit plus important. Les parents disent que le niveau de disponibilité et de financement des ressources, de l'équipement et des technologies fonctionnelles adaptés aux besoins des élèves, est inadéquat, en particulier au niveau du secondaire, de même que l'équipement sur lequel s'appuie l'enseignement des aptitudes à la vie quotidienne. Les ressources sur lesquelles s'appuient les élèves doués sont également inadéquates. Les parents veulent qu'on rende les informations plus disponibles pour les parents (système scolaire et ressources communautaires, politiques et directives du ministère de l'Éducation, brochures sur des incapacités spécifiques, etc.). Ils veulent aussi qu'on augmente le financement consacré à l'achat de ressources appropriées et qu'on renforce la composante sur l'éducation spéciale dans la formation des futurs enseignants.

Les aides-enseignants veulent également qu'on apporte les améliorations suivantes dans le domaine des ressources et du matériel :

- diverses ressources disponibles par l'intermédiaire du bureau des manuels scolaires et destinées à répondre aux besoins spéciaux des élèves
- des ressources plus appropriées en vue de répondre aux besoins des élèves
- l'accès aux services de spécialistes pour les élèves (orthophoniste, etc.)
- utilisation plus efficace des ressources
- ressources concentrées de façon délibérée dans certaines écoles.

Les « autres professionnels » pensent qu'il faudra une méthode de calcul pour l'affectation des services de soutien. Ils souhaitent qu'on ait des ressources pour l'enrichissement, qu'on améliore l'accès aux informations pour les parents, afin de leur permettre d'aider les enfants qui ont des difficultés vis-à-vis de l'enseignement et des devoirs et qu'on utilise un modèle du type « devanture de magasin » pour les heures en dehors de la journée d'école. Ils suggèrent également qu'on offre des guides sur le processus du PPI pour les enseignants d'éducation spéciale et pour les parents.

Les aides-enseignants et les élèves disent tous deux qu'il faut un meilleur accès aux ordinateurs et aux technologies fonctionnelles pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. L'un des élèves s'est plaint du fait que sa prothèse auditive ne marchait pas très bien.

Les coordinateurs des services aux élèves veulent qu'on règle les questions relatives aux services des enseignants-ressources (disponibilité, savoir-faire, modèle pour l'offre des services) et disent qu'il faudrait des services « dédiés » pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Ils veulent qu'on élargisse l'utilisation qui est faite de la technologie, des ressources disponibles « en classe » et des ressources humaines pour aider les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Ils suggèrent de continuer la mise

en œuvre de la politique, en prenant en compte et en réglant la question des ressources et des structures de soutien (mais que cela ne devra pas mettre fin à la mise en œuvre). Ils veulent qu'on utilise au maximum le soutien potentiel qui peut être offert grâce à l'utilisation des technologies fonctionnelles et qu'on améliore l'accès aux services pour les élèves de langue française (orthophonistes, enseignants pour élèves souffrant de graves troubles de l'apprentissage, etc.).

L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse veut qu'on fasse en sorte qu'il soit plus facile d'offrir du soutien scolaire à domicile (services de dépannage à domicile, etc.) et qu'on fasse preuve de plus d'honnêteté vis-à-vis du public en ce qui concerne ce qu'il est possible de faire et ce qu'il n'est pas possible de faire. Les Néo-Écossais d'origine africaine veulent un engagement à long terme sur le plan des ressources pour la mise en œuvre d'une scolarité favorisant l'intégration.

Les enseignants se plaignent également du fait que le financement destiné à l'équipement (gants jetables, etc.) est insuffisant et que l'accessibilité physique est souvent inadéquate, en particulier dans le cas des espaces réservés à des usages précis, comme les toilettes pour personnes utilisant un équipement fonctionnel. Les « autres professionnels » disent eux aussi qu'il faudrait améliorer les espaces physiques et l'accessibilité. Les élèves et les aides-enseignants disent tous deux qu'il faut des espaces pour pouvoir travailler avec les élèves en tête-à-tête.

Le CSAP veut qu'on offre plus de perfectionnement professionnel sur l'enseignement des aptitudes à la vie quotidienne au niveau secondaire, de formation sur diverses options de programme (classes multiprogrammes, centres d'apprentissage, etc.) et enfin des cours pour les enseignants sur la politique en matière d'éducation spéciale et sur l'intégration. Les « autres professionnels » veulent de la formation préalable à l'emploi pour les futurs enseignants et plus de formation et de perfectionnement professionnel pour les enseignants sur les connaissances d'ordre général. Il faudrait aussi plus de sensibilisation aux problèmes des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage, ainsi que plus de perfectionnement professionnel pour les aides-enseignants. Les enseignants et le CSAP veulent qu'on améliore le perfectionnement professionnel concernant les incapacités sur le plan de l'apprentissage, les besoins médicaux de niveau élevé et les problèmes comportementaux, ainsi que la gestion des aides-enseignants. Le CSAP veut qu'on utilise les ressources humaines existantes pour le perfectionnement professionnel. Les aides-enseignants sont d'accord sur le fait qu'il leur faudrait plus de possibilités de suivre des formations en cours d'emploi, y compris sur le savoir-faire nécessaire pour faire face à des processus et des problèmes médicaux spécifiques, ainsi que de la formation sur l'évaluation pour différents niveaux de technologie fonctionnelle. Les aides-enseignants disent aussi qu'on devrait coordonner la formation en cours d'emploi des

aides-enseignants, afin de s'assurer qu'il y a une cohérence pour ce qui est de répondre à des besoins spécifiques des élèves, dans des domaines comme les compétences en langage des signes, l'autisme, la formation en ALS et l'intervention en cas de crise. Il faudrait aussi que le secourisme et la réanimation cardio-respiratoire fassent l'objet d'une formation obligatoire pour les aides-enseignants. Ils veulent également qu'il y ait plus de perfectionnement professionnel pour les enseignants sur la mise en œuvre des PPI et plus de financement et de temps pour le perfectionnement professionnel. Ils disent qu'il faudrait rallonger la journée d'école afin de pouvoir réserver une demi-journée par mois à la formation en cours d'emploi. Ces formations pourraient être offertes par le IWK, les Infirmières de l'Ordre de Victoria (VON), etc. et on pourrait changer régulièrement de lieu. Les aides-enseignants voudraient avoir l'occasion de suivre les mêmes sessions de formation que les enseignants et de participer à des instituts d'été leur permettant de se former par rapport à des besoins spécifiques, comme le Braille. Ils ont le sentiment qu'on devrait les rémunérer lorsqu'ils suivent des formations et qu'ils devraient bénéficier de subventions pour assister aux instituts d'été. Ils ont également le sentiment qu'ils ne devraient pas perdre leur salaire les jours de tempête. Les élèves pensent que les enseignants devraient suivre plus de formations et de sessions de perfectionnement professionnel pour améliorer leurs connaissances concernant les ordinateurs et autres technologies fonctionnelles. Les « autres professionnels » pensent eux aussi qu'il faudrait offrir plus d'ateliers de perfectionnement professionnel sur la rédaction des PPI. Les coordinateurs des services aux élèves veulent plus de perfectionnement professionnel en planification de programme, en organisation de classe et en gestion de classe et plus de sessions de sensibilisation. Ils pensent qu'il y a des lacunes dans le perfectionnement professionnel et dans la formation, dans des domaines comme l'autisme. Les coordinateurs des services aux élèves disent que les nouveaux enseignants ne sont pas à l'aise et ne connaissent pas bien la planification de programme pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et qu'il faudrait que les départements des sciences de l'éducation des universités offrent des sessions de formation en cours d'emploi et de formation continue. Les parents disent eux aussi qu'il faudrait davantage mettre l'accent sur les programmes destinés aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage dans la formation des futurs enseignants et améliorer le perfectionnement professionnel offert aux enseignants en poste. Ils veulent qu'on offre à tous les membres du personnel (enseignants, directions d'école, aides-enseignants, surveillants dans l'heure de midi) des sessions de perfectionnement professionnel spécifiques et appropriées et qu'on offre aux bénévoles des programmes de formation.

Les « autres professionnels » pensent que les enseignants qualifiés sont « au bout du rouleau » en raison du manque de personnel qualifié, de temps et de ressources. Les « autres professionnels » disent que le fait que chacun défende son « territoire » chez les professionnels pose

problème et que la décentralisation du personnel spécialisé conduit à une situation d'isolement et à un manque d'accès aux ressources humaines et matérielles nécessaires.

Les coordinateurs des services aux élèves et les parents disent qu'il faut plus de planification.

Les « autres professionnels » veulent aussi qu'on dispose de plus de personnel de niveau professionnel, de plus de spécialistes comme les travailleurs sociaux, les psychologues, les ergothérapeutes et les services d'orientation et de counselling, ainsi que plus de travailleurs œuvrant dans le domaine du soutien à la jeunesse. Ils pensent qu'il faudrait définir des normes pour le personnel professionnel et une formule pour certains services spécialisés choisis. Ils voudraient aussi qu'on mette en place des structures de mentorat pour les enseignants débutants. Les enseignants et le CSAP veulent qu'on embauche plus d'enseignants-ressources qui ont du savoir-faire en éducation spéciale et pensent qu'il est important que les coordinateurs et les directeurs de programmes aient du savoir-faire dans ce domaine. Le CSAP veut avoir accès à des spécialistes qualifiés de langue française (orthophonistes, psychologues, ergothérapeutes, etc.). Le CSAP dit qu'il est nécessaire d'avoir des structures de soutien avec du personnel « itinérant ». Les coordinateurs des services aux élèves veulent qu'on dispose davantage d'enseignants-ressources qui sont bien qualifiés, qui font preuve de souplesse et qui utilisent des approches novatrices. Ils veulent aussi qu'on renforce les structures de soutien dans ce domaine et qu'on élargisse les réseaux d'enseignants. Ils pensent qu'on devrait mettre en place une structure « itinérante » d'experts dans des domaines spécifiques, comme l'autisme. Les Néo-Écossais d'origine africaine veulent qu'on dispose de services spécialisés externes (comme l'ergothérapie) et de ressources pour soutenir les élèves doués et veulent qu'on améliore la disponibilité du personnel de soutien professionnel. Ils proposent de s'arranger pour que plus de personnel de soutien (professionnels qualifiés) soit disponible sur le terrain. Les parents disent que les ressources humaines sont insuffisantes. Ils s'inquiètent du manque de personnel pour la mise en œuvre et des perturbations causées par les changements de personnel. Ils disent qu'il faudrait augmenter le nombre de professionnels qualifiés qui sont des experts du domaine de l'éducation spéciale (enseignants-ressources, orthophonistes, conseillers d'orientation, psychologues, etc.). Ils observent qu'on manque de spécialistes qualifiés candidats à l'embauche dans certaines régions de la province et disent qu'il faudrait augmenter le salaire des interprètes en langage des signes pour éviter qu'ils quittent la province et aillent s'établir ailleurs. Ils pensent qu'on dépend trop souvent de l'entraide pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et qu'il faudrait améliorer l'accès aux bénévoles et l'utilisation de ces bénévoles. Il faudrait aussi que les élèves aient un meilleur accès au soutien de professionnels au niveau secondaire et qu'ils aient accès à des

physiothérapeutes et à des infirmières. Les élèves et les parents disent tous deux qu'il faudrait améliorer la collaboration avec les professionnels et les agences communautaires. Le CSAP et les enseignants disent qu'il faudrait réduire la taille des classes. Les enseignants recommandent un taux de 1/1, de 1/5 ou de 1/6 pour les centres d'apprentissage. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse s'inquiète du fait qu'on retire du système des enseignants-ressources pour créer des programmes d'*Intervention préventive en lecture-écriture*^{MC} et veut plus de financement pour ce programme. Les enseignants s'inquiètent aussi de la pratique consistant à prendre la moitié d'un équivalent temps plein (ETP) d'enseignant-ressource pour l'*Intervention préventive en lecture-écriture*^{MC} et disent qu'il faudrait affecter des fonds spéciaux au programme d'*Intervention préventive en lecture-écriture*^{MC} et qu'il faudrait mettre en place des structures de soutien interagences plus solides. Les enseignants s'inquiètent également de la pratique consistant à utiliser des enseignants non qualifiés pour les fonctions d'enseignant-ressource et disent qu'il faudrait des enseignants en poste qui soient capables de s'adapter et qui aient l'attitude appropriée.

Les directions d'école, les enseignants, les coordinateurs des services aux élèves, le CSAP et les « autres professionnels » s'inquiètent également de l'utilisation qui est faite des ressources des aides-enseignants pour soutenir les élèves qui ont de grands besoins et ils veulent qu'on augmente les effectifs du personnel professionnel capable d'offrir ce soutien. Les enseignants et le CSAP veulent aussi qu'on augmente les services directs et les services des enseignants-ressources et que le système ait davantage accès aux experts, en particulier les orthophonistes, les psychologues et les professionnels spécialistes de domaines comme les incapacités sur le plan de l'apprentissage ou l'autisme. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse dit qu'il faut améliorer la disponibilité des spécialistes. Les « autres professionnels » sont d'accord avec l'idée qu'il faut augmenter les services de professionnels pour l'évaluation, le counselling et la programmation. Les enseignants et le CSAP se plaignent du fait que les structures de soutien pour les élèves ayant des difficultés sur le plan affectif et comportemental sont insuffisantes. Les « autres professionnels » sont d'accord avec les enseignants sur le fait qu'on embauche, à l'heure actuelle, des enseignants qui ne sont pas qualifiés et que le nombre d'aides-enseignants n'est pas adéquat, de même que la formation des aides-enseignants. Les « autres professionnels » veulent qu'on définisse plus clairement les différences entre le rôle de l'enseignant et celui de l'aide-enseignant. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse veut qu'on adopte des critères de qualification pour les aides-enseignants et suggère d'offrir des programmes de formation des aides-enseignants dans les collèges communautaires. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse et les parents veulent qu'on clarifie le rôle des enseignants-ressources par rapport à celui des aides-enseignants et que le ministère

de l'Éducation établit des critères clairs pour les aides-enseignants en ce qui concerne les besoins des élèves sur les plans cognitif et physique et le comportement. Les Néo-Écossais d'origine africaine veulent qu'on fasse en sorte que les services des aides-enseignants soient davantage axés sur l'élève. Les parents disent que les services des aides-enseignants méritent d'être améliorés (affectation, manque d'aides-enseignants de sexe masculin pour les élèves qui ont besoin de services de soins personnels, questions concernant les contrats, supervision et direction des enseignants, etc).

Les aides-enseignants veulent qu'on clarifie davantage leurs rôles et leurs responsabilités. Ils pensent que les aides-enseignants devraient prendre part à la planification des transitions, à la fin de l'année scolaire, et qu'il devrait y avoir une plus grande communication entre les directions d'école et les aides-enseignants. Les aides-enseignants veulent également qu'on diminue la fréquence des changements dans l'affectation des aides-enseignants, afin que les services soient plus cohérents pour les élèves. Ils disent aussi, cependant, que le fait d'affecter un aide-enseignant à tel ou tel élève à long terme contribue à instaurer une situation de dépendance. Ils voudraient qu'il y ait un coordinateur que les aides-enseignants puissent consulter et ils aimeraient avoir l'occasion de se rencontrer les uns les autres pour discuter des besoins des élèves. Ils recommandent qu'on mette en place des liens et des réseaux pour les aides-enseignants sur l'ensemble de la province.

L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse trouve qu'il faudrait améliorer les choses sur le plan de la taille des classes et de la formule utilisée pour définir la taille des classes. Elle recommande de calculer la taille des classes en ne se fondant que sur les enseignants en poste et qu'on fixe un taux (1 enseignant pour 5 élèves) pour les PPI. Les enseignants et le CSAP disent que l'augmentation de la taille des classes et du nombre d'employés nécessaires pour couvrir les besoins des élèves sont problématiques et les empêchent de bien répondre aux besoins des élèves, en particulier de ceux qui ont des besoins de niveau modéré. Ils recommandent vivement qu'on augmente et qu'on protège le financement destiné à l'éducation spéciale, qu'on réduise la taille des classes et qu'on revise la définition de la formule utilisée pour la dotation en personnel. Le CSAP veut qu'on augmente le nombre d'employés retenus pour répondre aux besoins des élèves.

Les enseignants et le CSAP trouvent qu'il faut pouvoir avoir accès aux documents médicaux appropriés pour pouvoir mieux comprendre les défis auxquels sont confrontés les élèves.

L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse veut améliorer la coopération entre les ministères de la Santé, de l'Éducation, de la Justice et des Services communautaires. Les coordinateurs des services

aux élèves considèrent qu'il est nécessaire d'avoir un meilleur leadership au niveau des conseils scolaires et des écoles pour la mise en œuvre de la politique.

Les élèves voudraient aussi que l'accès aux outils technologiques soit meilleur pour les élèves qui vont poursuivre leurs études à l'université ou au collège communautaire. Ils veulent aussi avoir accès à de l'aide supplémentaire de la part des enseignants et des enseignants-ressources et avoir plus de possibilités d'avoir des sessions en tête-à-tête avec les aides-enseignants, en particulier au niveau élémentaire. Ils pensent qu'il faudrait améliorer la façon dont les élèves sont traités. Certains élèves qui ont des difficultés d'apprentissage se trouvent relégués dans un coin de l'école, d'autres ont à faire face à une terminologie péjorative. Les élèves disent qu'il y a des besoins dans les domaines suivants :

- prise en compte des sentiments des élèves (ton de la voix, taquineries des autres élèves, etc.)
- compréhension réciproque de tous les élèves
- encouragement des élèves à chercher de l'aide
- encouragement des élèves à devenir autonomes
- plus d'options pour les évaluations des élèves
- supervision dans la cour de récréation, afin de mettre fin aux conflits
- utilisation d'un tableau blanc pour les élèves qui sont allergiques à la craie
- plus de soutien pour les élèves d'ALS
- meilleures connaissances, chez les enseignants, en ce qui concerne les aménagements dans l'école
- plus d'occasions de travailler au sein de groupes d'élèves dont les niveaux de compétence sont variés
- plus de conseils en matière d'orientation et de counselling pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage
- plus d'informations pour les élèves sur la politique en matière d'éducation spéciale
- meilleures structures de soutien pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage
- soutien pour les équipes sportives
- plus grande diversité des activités d'apprentissage (excursions, etc.)
- programmes sur les aptitudes à la vie quotidienne.

Les élèves voudraient que le gouvernement s'engage à augmenter le financement destiné aux ressources humaines, techniques et matérielles et aux structures de soutien.

Les élèves veulent qu'on améliore la communication avec les enseignants et que les enseignants fassent preuve de respect et de sensibilité vis-à-vis des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Ils s'inquiètent du fait que certains enseignants ne disposent pas de certaines informations

importantes, parce qu'ils ne vérifient pas les dossiers des élèves, et recommandent qu'on demande aux enseignants de vérifier les dossiers des élèves au début de l'année scolaire. Ils s'inquiètent également du fait que certains enseignants ne prennent pas toujours en compte les besoins des élèves et se plaignent du fait que les enseignants pensent que les élèves ne font pas attention ou font certaines choses délibérément, alors qu'il s'agit en fait précisément de leur incapacité. Ils veulent également que les enseignants répètent leurs explications au lieu de les exprimer de façon différente. Les élèves disent que certains enseignants ne procèdent pas à toutes les adaptations dont les élèves ont besoin et ne prennent pas en compte le fait qu'il existe d'autres manières pour certains élèves de montrer par écrit ce qu'ils savent. Certains enseignants ont besoin de plus de stratégies pour travailler auprès d'élèves qui ont des styles d'apprentissage différents et ne cherchent pas toujours à savoir ce que pense l'élève ou n'écoutent pas toujours ce qu'il a à dire. Ils ne discutent pas toujours avec l'élève de ses forces. Les élèves veulent également que les procédures de test soient plus cohérentes au niveau de la salle de classe et veulent qu'il y ait plus de soutien pour les élèves lors des périodes de transition d'une école à l'autre. Ils suggèrent aux enseignants de passer en revue les tests et de discuter avec les élèves de ce qui n'était pas correct et des raisons pour lesquelles c'était incorrect — et d'écouter ensuite ce que les élèves ont à dire sur les raisons pour lesquelles ils ont répondu de telle ou telle façon.

Les élèves reconnaissent que les capacités des classes font qu'il est difficile pour les enseignants de connaître les forces et les besoins des élèves et suggèrent de réduire la taille des classes et d'embaucher plus de personnel pour répondre aux besoins des élèves et d'avoir un taux d'un employé par élève. Ils disent que certains enseignants pourraient tirer profit de sessions de perfectionnement professionnel sur diverses incapacités et sur les différentes manières de mettre en évidence les forces et les besoins des élèves. Les camarades d'école tuteurs pourraient aussi aider le système à répondre à certains de ces besoins. Les élèves veulent également qu'on améliore l'accès aux outils technologiques afin de répondre aux besoins qui ont été mis en évidence. Ils veulent aussi disposer de plus d'informations sur leurs propres forces et besoins, de façon à pouvoir mieux se défendre. Ils veulent qu'on leur dise quel est leur style d'apprentissage. Ils disent que les enseignants apprennent à mieux connaître les élèves dans le cadre des activités parascolaires. Ils aimeraient également que les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage soient intégrés dans des classes comprenant des élèves dont le niveau de compétence couvre tout le spectre.

Les coordinateurs des services aux élèves disent qu'il est essentiel de s'appuyer sur un apprentissage de type expérientiel et fondé sur les ressources pour tous les élèves et qu'il faut adopter des modèles tels que le co-enseignement. Ils disent qu'il faut régler le problème des lacunes

qui existent dans la formation des futurs enseignants sur le plan de l'intégration, de la planification de programme et de la mise en œuvre des plans de programme :

- mettre davantage l'accent sur l'organisation et la gestion de classe dans les salles de classe d'aujourd'hui, où les élèves ont un vaste éventail de besoins
- améliorer la capacité qu'ont les enseignants en poste de faire face aux réalités d'aujourd'hui dans la salle de classe.

Les directions d'école veulent qu'on utilise les PPI au niveau de l'école secondaire. Ils pensent également qu'il faudrait augmenter les ressources financières et les structures de soutien affectées et élargir l'éventail des options de programme offertes aux élèves qui suivent un PPI au secondaire.

Plusieurs groupes veulent qu'il y ait plus de cohérence. Les enseignants disent qu'il y a un manque de cohérence d'un conseil scolaire à l'autre en matière de programmes et de services. Les aides-enseignants veulent que la disponibilité des ressources soit plus équitable et qu'il y ait plus de cohérence d'un enseignant à l'autre. Le CSAP veut qu'il y ait plus de cohérence dans les pratiques d'une région à l'autre, sur le plan des ressources et du matériel, de la planification et de la documentation, et enfin de l'évaluation des résultats d'apprentissage des PPI.

Les enseignants et le CSAP disent que les options de programme et les transitions pour les élèves âgés de 18 à 21 ans (en dehors du secteur M-12) sont très insuffisantes et veulent qu'on élargisse l'éventail des services et des options de programme de façon équitable, en particulier pour ce qui a trait aux services communautaires pour les élèves âgés de 18 à 21 ans (processus des 18 crédits). L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse veut qu'il y ait plus de choix lors des transitions pour les élèves du premier cycle du secondaire et du deuxième cycle du secondaire, ainsi que pour les élèves âgés de 18 à 21 ans. Elle s'inquiète également du manque d'options pour les enfants une fois qu'ils quittent l'école, de la période d'attente de trois à quatre ans pour les ateliers et les programmes de jour et du fait que le ministère des Services communautaires effectue des coupures dans les programmes de jour. Elle recommande qu'on améliore l'accès à la formation professionnelle dans la communauté pour les élèves qui font la transition de l'école à la communauté, en particulier pour ceux qui sont âgés de plus de 21 ans.

Financement

L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse dit que les subventions accordées aux conseils scolaires pour l'éducation spéciale sont bien moindres que les dépenses nécessaires ne serait-ce que pour offrir les services minimums requis. Le pourcentage du budget provincial affecté ne permet pas de répondre aux attentes et de prendre en compte les recommandations des pédiatres, des psychologues et des autres agences concernant les services requis pour répondre aux besoins des élèves. Les conseils scolaires prennent des fonds d'autres secteurs « à discrétion » pour répondre aux demandes. Ils ont le sentiment qu'ils donnent l'image d'un organisme qui essaye de s'occuper d'un problème mais qui n'en est pas capable. Un des conseils scolaires, par exemple, n'a que trois employés pour 17 000 élèves. Les conseils scolaires veulent qu'on augmente la formule générale de financement et le financement permettant d'améliorer l'accès aux programmes et aux services pour les élèves souffrant d'incapacités graves. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse pense que le manque de financement met un frein aux changements et veut qu'on augmente le financement accordé aux conseils scolaires et le financement ciblé de certains services spécialisés et qu'on adopte une formule de financement pour les écoles secondaires de petite taille en milieu rural. Elle s'inquiète du fait que les comités d'école consultatifs semblent devoir se comporter comme des gestionnaires d'entreprise et veut que les conseils scolaires apprennent à dire « non » à la province. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse et les Néo-Écossais d'origine africaine veulent tous deux qu'il y ait plus de clarté en ce qui concerne la formule de financement pour les subventions destinées à l'éducation spéciale.

L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse veut également

- qu'il y ait plus de financement pour les appareils de technologie fonctionnelle et pour les adaptations à apporter aux édifices; le niveau de financement actuel est inadéquat et ne permet pas de répondre aux exigences des textes de loi (ascenseurs, par exemple)
- qu'on améliore la collaboration interagences; les agences comme le ministère de la Justice et le ministère des Services sociaux ont, pour le moment, l'option de « payer maintenant ou de payer plus tard »
- qu'on exerce des pressions en faveur du financement de l'éducation spéciale, en particulier comme le fait le ministère de la Santé
- qu'il y ait collaboration entre le ministère de l'Éducation et le ministère des Services communautaires afin de trouver de nouvelles options de financement
- que le ministère de l'Éducation fournisse directement aux écoles une orientation plus centrale (il faudra un consensus pour cela)
- qu'on améliore la communication (dans les deux sens) entre le ministère de l'Éducation et le ministère de la Santé pour ce qui est des recommandations des pédiatres et des psychologues en matière de services et du coût de ces services
- que les autres ministères offrent plus de financement, de services et de temps dans les domaines qui concernent plusieurs ministères

- qu'on analyse les dossiers concernant les coûts liés aux écoles résidentielles afin de voir comment les fonds ont été répartis
- qu'on adopte des attentes honnêtes et réalistes en ce qui concerne le financement des services
- qu'on s'assure que les subventions vont à ceux qui offrent les services et qu'il n'y ait pas deux ministères différents qui pigent dans les mêmes fonds
- qu'on s'assure que le financement nécessaire pour mettre en œuvre les textes de loi soit en place
- qu'on enquête sur les possibilités d'obtenir un financement du gouvernement fédéral et qu'on se concentre sur la récupération des fonds du fédéral qui servaient auparavant à soutenir les centres de formation de la jeunesse (budget de 5 millions de dollars dont le gouvernement fédéral prenait en charge la moitié).

Les enseignants qui ont participé aux sessions de réflexion sont d'accord avec l'idée que le financement représente un problème fondamental. Les enseignants et le CSAP disent que les subventions et le financement, dans l'ensemble et pour l'éducation spéciale, sont inadéquates, en particulier le financement des services d'orthophonie, d'ALS, des aides-enseignants, du soutien professionnel des consultants et des psychologues, des services pour élèves souffrant d'incapacités graves, de la technologie fonctionnelle, des services pour élèves souffrant d'autisme/PDD et du perfectionnement professionnel. Ils pensent tous que le fait que le financement se fonde sur le nombre d'élèves désavantage les petites écoles et les écoles en milieu rural. Ils suggèrent d'interrompre les coupures budgétaires en éducation, de protéger le financement destiné à l'éducation spéciale et de répartir les fonds de façon à ce que les ressources soient bien utilisées. Il faudrait mettre en œuvre un financement se fondant sur les programmes, en fonction des coûts et des besoins, afin que tout le monde puisse en bénéficier de façon équitable, et il faudrait consacrer plus d'argent aux ressources, y compris les ressources pour élèves doués, et au perfectionnement professionnel. Les enseignants pensent également que les groupes de pression contribuent à fausser les données, qu'il faudrait régler la question du coût du transport scolaire en milieu rural et qu'il faudrait les consulter avant de prendre des décisions concernant le financement.

Le CSAP veut qu'on réexamine la façon dont on détermine le financement de l'éducation spéciale. Il veut qu'il y ait un financement réservé aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage au niveau de l'école même et disent qu'il faudrait des structures de fonctionnement permettant de faire en sorte que les conseils scolaires soient tenus pour responsables du financement de l'éducation spéciale. Il suggère d'analyser les résultats de l'étude de St. Francis Xavier University sur le financement, pour ce qui a trait à la situation avant la mise en œuvre de la politique et à la situation après cette mise en œuvre.

Les directions d'école veulent qu'on leur donne l'autorité de prendre les décisions quand il s'agit de déterminer les exigences sur le plan de la dotation en personnel en fonction des besoins de l'école et de la communauté. Ils voudraient, par exemple, avoir la liberté de choisir d'embaucher un enseignant-ressource au lieu de deux aides-enseignants et d'embaucher du personnel professionnel afin de réduire la taille des classes.

Les « autres professionnels » recommandent eux aussi qu'on accorde plus de flexibilité dans le financement, afin de permettre aux écoles de répartir les ressources disponibles pour mieux répondre aux besoins des élèves, et qu'on adopte des dispositions concernant le transfert du financement, afin que le financement « suive » l'élève quand celui-ci change d'école. Ils veulent qu'on augmente la subvention globale et le niveau de financement pour l'APSEA et qu'on augmente le financement de l'éducation spéciale tout en protégeant ce financement et en assurant son affectation à l'éducation spéciale. Ils pensent qu'il est essentiel d'augmenter le financement afin de pouvoir disposer des ressources adéquates, si l'on veut que la politique soit pleinement mise en œuvre. Les « autres professionnels » veulent, en particulier, qu'on garantisse un financement adéquat dans les domaines suivants :

- le perfectionnement professionnel pour le personnel de soutien (enseignants-ressources, psychologues, conseillers d'orientation et de counselling, etc.)
- l'élaboration de ressources destinées aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage
- les incapacités graves sur le plan de l'apprentissage
- l'intervention préventive (de 0 à 6 ans)
- les services pour les jeunes de 16 à 19 ans
- les partenariats avec la communauté et les services intégrés dans les écoles
- les programmes sur l'art d'être parent
- la redevabilité des intervenants au niveau local pour ce qui est du financement accordé aux écoles
- les mécanismes de financement, afin de tenir compte des différences entre les écoles de milieu urbain et les écoles de milieu rural
- un plan de financement pluriannuel
- les connaissances des directions d'école concernant le fonctionnement du financement
- l'offre d'un financement fondé sur les besoins au lieu d'un financement déterminé par les groupes de pression
- la clarté du financement de l'éducation spéciale, afin de s'assurer que les choses soient cohérentes et transparentes et que les intervenants assument leur responsabilité vis-à-vis des parents
- la clarté sur l'ensemble des ministères du gouvernement, afin de déterminer qui est responsable du financement des programmes et des services relatifs à divers besoins (soins médicaux, santé mentale, etc.).

Les « autres professionnels » veulent aussi que les autres ministères (Santé, Services communautaires, etc.) financent les services cliniques, l'hébergement des jeunes sans-abri, les programmes de lutte contre la toxicomanie, les services OT, etc.

Les Néo-Écossais d'origine africaine pensent qu'il faudrait que la province finance de façon appropriée la mise en œuvre de la politique et veulent qu'on prenne en compte les besoins supplémentaires des écoles en zone urbaine dans le processus de financement. Ils disent qu'il faudrait que la distribution du financement soit plus équitable, qu'on améliore la communication sur la répartition du financement de l'éducation et qu'on offre un financement destiné à éduquer le grand public sur la politique en matière d'éducation spéciale. Ils veulent qu'on augmente le financement pour tous les types de ressources et de structures de soutien et qu'on inclue le financement des travailleurs qui offrent du soutien aux élèves et de leur perfectionnement professionnel dans la subvention de l'éducation spéciale accordée aux conseils scolaires.

Les coordinateurs des services aux élèves disent qu'il faut un plan à long terme pour corriger les insuffisances du financement de l'éducation spéciale et un lien plus fort entre le financement de l'éducation spéciale et les programmes et les services offerts. Il faudrait établir un système de suivi afin de montrer l'utilisation qui est faite du financement de l'éducation spéciale. Ceci permettra aux conseils scolaires de montrer qu'ils assurent les services de façon responsable et en même temps de mettre eux-mêmes en évidence les lacunes ou les insuffisances sur le plan du financement. Ils veulent que le Comité sur le financement de l'éducation soit élargi afin de comprendre tous les directeurs des programmes des conseils scolaires et qu'on trouve des moyens de faire en sorte que ce comité comprenne mieux les besoins de l'éducation spéciale et les problèmes de financement qui sont mis en évidence. Ils disent qu'il faudrait des améliorations dans les domaines suivants :

- reconnaissance des coûts liés à l'offre d'instruments de technologie fonctionnelle, à l'amélioration de l'accès physique et au respect des exigences en matière de transport pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage
- compréhension du fait que la subvention de l'éducation spéciale est destinée à aider à couvrir les frais liés à l'éducation spéciale et n'est pas « le » budget de l'éducation spéciale, étant donné que les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage font également partie du calcul du financement global accordé à chaque conseil scolaire
- reconnaissance, sur le plan financier, de l'impact de la géographie, de la taille des écoles et de la diminution des effectifs.

Les parents trouvent qu'on offre certains services supplémentaires avec le financement actuel. Ils veulent qu'on augmente le financement de l'éducation publique et qu'on clarifie le fait que le manque de financement s'applique à l'ensemble du système éducatif et n'est pas seulement dû aux coûts de l'éducation spéciale. Ils disent qu'il faut un niveau de financement suffisant pour soutenir la mise en œuvre de la politique et ceci inclut l'augmentation du financement de postes de spécialistes, comme les psychologues scolaires.

L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse voudrait qu'on augmente le financement des professionnels supplémentaires chargés d'effectuer les évaluations et de coordonner les services d'évaluation :

- afin d'améliorer l'accès à ces services sur l'ensemble de la province
- pour les conseils scolaires
- au ministère de la Santé et au ministère des Services communautaires
- pour la coordination au niveau des ministères.

Elle pense aussi qu'il faut un financement plus important pour s'assurer que les ressources humaines et matérielles nécessaires pour mettre en œuvre les plans de programme soient disponibles et pour le financement direct des enseignants spécialisés.

Des écoles favorisant l'intégration

« **Personne ne veut revenir en arrière. L'intégration est un progrès.** »
(groupe de réflexion des enseignants)

Les directions d'école, les enseignants, les aides-enseignants, le CSAP, les parents et les « autres professionnels » des groupes de réflexion s'entendent tous sur le fait qu'il faut une compréhension et une application plus cohérentes du concept de scolarité favorisant l'intégration de tous. Les attitudes actuelles se fondent souvent sur des idées fausses et il faut changer l'opinion des gens vis-à-vis de l'intégration. Les parents pensent qu'il y a un certain malentendu et certaines idées fausses au sujet de l'intégration et du sens de ce terme. Ils suggèrent d'offrir aux enseignants et aux parents des formations et des cours spécifiques sur ce que signifie l'intégration et sur ce qu'elle implique. Il faudrait aussi mettre plus d'informations à la disposition du grand public. Les Néo-Écossais d'origine africaine voudraient qu'on clarifie le sens de l'intégration pour les parents et pour les enseignants et suggèrent qu'on fasse en sorte que les gens comprennent clairement tous ce qu'est l'intégration et apprécient ce qu'elle apporte.

Les directions d'école, les enseignants, les aides-enseignants, le CSAP et les « autres professionnels » s'entendent également sur le fait que les coupures dans les ressources compromettent les fondements de l'intégration et veulent qu'on rétablisse le niveau de soutien financier et de savoir-faire qui existait auparavant. L'Association des conseils scolaires

de la Nouvelle-Écosse veut également qu'on rende les choses plus cohérentes et pense que le ministère de l'Éducation devrait fixer des normes minimales et un niveau de base pour les services. Elle pense aussi qu'il faudrait trouver un équilibre entre flexibilité et cohérence, afin de mieux répondre aux besoins individuels de chaque élève.

Les enseignants et le CSAP disent tous deux qu'il est nécessaire, pour que la mise en œuvre de la politique réussisse, qu'on améliore la qualité de la planification au niveau des conseils scolaires et du ministère. Il faudrait aussi qu'on utilise mieux et de façon plus appropriée les aides-enseignants, qu'on consacre plus de temps aux efforts faits pour répondre aux besoins des élèves, qu'on accorde plus de ressources humaines et matérielles et qu'on réduise la taille des classes. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse dit qu'il faudrait qu'on établisse un calendrier approprié pour la mise en œuvre des changements et qu'on offre plus de flexibilité et plus d'options (comme, par exemple, les centres d'apprentissage d'essai). Les « autres professionnels » sont d'accord sur le fait qu'il faut que les ministères du gouvernement collaborent et qu'il faut améliorer la compréhension de la politique au niveau des conseils scolaires. Ils veulent plus de stabilité et de cohérence dans l'administration et les politiques des conseils scolaires. Ils sont également d'accord avec l'idée qu'il faudrait réduire la taille des classes et améliorer l'accès aux ressources, au perfectionnement professionnel et aux experts professionnels.

Le CSAP veut qu'on garantisse que les programmes d'études et les guides élaborés fournissent des exemples d'adaptations « modérées » et soient le reflet des élèves dans toute leur diversité, au lieu de ne tenir compte que des 20 à 23 pour cent d'élèves qui iront à l'université. Les directions d'école pensent qu'il faudrait, dans chaque processus, évaluer les progrès de chaque élève. Les « autres professionnels » disent qu'il faut trouver un moyen de s'assurer que les transitions sont bien planifiées.

Pour que l'intégration se fasse dans la pratique, les enseignants disent qu'ils ont besoin de plus de soutien des administrateurs des conseils scolaires et le CSAP pense qu'il faut des experts au niveau du conseil scolaire pour les directions d'école. Les aides-enseignants disent que l'intégration marchera mieux lorsque tous les partenaires concernés prendront en charge le processus. Les « autres professionnels » pensent qu'il faut faire davantage participer les parents et recommandent la mise en place d'un programme de soutien pour les parents.

Les directions d'école, les enseignants, les aides-enseignants, les « autres professionnels » et le CSAP trouvent qu'il est nécessaire d'offrir un vaste éventail/spectre d'options de programme aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Les enseignants et le CSAP recommandent qu'on offre plus d'options au niveau du premier cycle du secondaire et

du deuxième cycle du secondaire, y compris dans les classes multiprogrammes et dans les centres d'apprentissage. Ils veulent que les programmes soient plus complets et plus solides sur le plan scolaire et qu'il y ait plus de flexibilité au niveau des crédits au secondaire. Ils veulent que les élèves souffrant d'incapacités sur le plan de l'apprentissage bénéficient de plus de soutien et suggèrent d'utiliser des enseignants « itinérants » pour les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage. Les « autres professionnels » sont d'accord avec les enseignants et le CSAP sur le fait qu'il faut régler les problèmes d'ordre comportemental. Les aides-enseignants disent aussi qu'il faut plus de financement et de ressources humaines pour faire de l'intégration une réussite. Ils pensent que les enseignants d'école secondaire ont tendance à enseigner en fonction de la matière et non en fonction des élèves. Les « autres professionnels » disent qu'il faut améliorer les choses sur le plan du niveau du niveau auquel les élèves se sentent à l'aise et acceptés dans la classe ordinaire. Ils suggèrent d'utiliser des exemples de pratiques d'intégration scolaire qui ont fait leurs preuves au sein des conseils scolaires en guise de modèles pour les autres écoles.

Les directions d'école disent que les écoles communautaires ne disposent pas nécessairement de toutes les ressources dont elles ont besoin pour répondre aux besoins des élèves et qu'il ne faudra pas restreindre le placement des élèves s'il existe de meilleures installations et de meilleurs services dans une école du voisinage.

Les directions d'école disent que la transition du premier cycle du secondaire au deuxième cycle du secondaire est difficile sur le plan social pour certains élèves et les enseignants disent qu'il faut améliorer les options après la 12^e année et sur le plan des études professionnelles. L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse pense que les gouvernements provincial et fédéral devraient offrir du soutien sous la forme d'assurance-emploi pour aider les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage à trouver un emploi et qu'il faudrait établir des partenariats avec les collèges communautaires.

L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse, les aides-enseignants et les autres professionnels disent qu'il faut améliorer l'accès, c'est-à-dire, par exemple, la taille des classes, les salles spécialisées (Snoezelen, etc.), les toilettes et les cours, afin que l'intégration soit une réussite. Ils pensent que le niveau du soutien offert aux élèves qui avaient des besoins importants était meilleur avant la mise en œuvre de la politique et qu'il faut rehausser ce niveau. Le gouvernement a l'obligation de fournir un financement suffisant pour maintenir ces enfants dans le système scolaire.

L'Association des conseils scolaires de la Nouvelle-Écosse pense qu'il faut des écoles de type différent et aimerait qu'on établisse un comité ad hoc sur l'intégration. Les aides-enseignants disent qu'il serait utile d'avoir un

centre étudiant où les élèves pourraient se rencontrer entre eux. Les « autres professionnels » aimeraient qu'on utilise davantage la médiation des pairs et les programmes d'entraide.

L'un des domaines dans lesquels il serait particulièrement important d'apporter des améliorations, selon les enseignants et les aides-enseignants qui se sont exprimés lors des sessions de réflexion, est celui de l'attitude des enseignants. Les attitudes actuelles vis-à-vis de l'intégration se fondent sur des malentendus. Les enseignants et le CSAP sont tous deux préoccupés par le fait que l'on retire des élèves de la classe pour leur offrir les services d'un enseignant-ressource et que cela va parfois à l'encontre de leur progression. Les deux groupes critiquent également les enseignants qui n'enseignent qu'à l'intention des élèves qui se situent au « milieu du spectre » et qui ne répondent pas de façon adéquate aux besoins des élèves qui ont des difficultés modérées ou qui se situent dans la moyenne en matière de difficultés d'apprentissage. Les enseignants veulent aussi qu'on reconnaisse davantage le travail qu'ils font.

Les élèves disent que les activités scolaires ne favorisent pas toutes l'intégration autant qu'elles le pourraient, en particulier au niveau du deuxième cycle du secondaire. Il faudrait plus d'options dans le domaine des activités parascolaires — comme des activités sportives non fondées sur la compétition, par exemple — de façon à offrir aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage plus d'occasions de participer. Il faudrait aussi que les conseils étudiants favorisent davantage l'intégration dans leur composition, dans leurs activités et dans leurs pratiques.

Les élèves ont le sentiment qu'il faudrait mettre davantage l'accent sur le respect d'autrui dans les écoles et qu'il faudrait, pour cela, que les enseignants donnent l'exemple. Les élèves ont tendance à former des « cliques », ce qui pose problème pour ceux qui ne font pas partie du groupe des gens qui font fureur. Certains élèves n'acceptent pas les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et les problèmes liés aux taquineries et au taxage ne sont pas toujours réglés. Les gens ont tendance à appliquer des stéréotypes aux élèves et les classes d'éducation spéciale sont parfois situées dans un coin isolé de l'école. Les élèves veulent donc qu'on accepte davantage la diversité.

Les élèves pensent aussi que le manque de ressources et la taille des classes ont un impact négatif sur la participation des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et font des suggestions concernant ce qui, d'après eux, pourrait contribuer à faire davantage réussir l'intégration :

- donner plus souvent aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage l'occasion de participer aux activités de l'école
- élargir les programmes d'entraide et de médiation par les pairs
- offrir les formes de soutien comme les services pour élèves souffrant de graves troubles d'apprentissage au sein même de la salle de classe ordinaire

- placer les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage dans des classes partout dans l'école et pas seulement chez les enseignants qui les acceptent le mieux
- permettre aux élèves de travailler à leur propre niveau dans les classes ordinaires
- accorder plus d'attention au rythme du travail et de l'enseignement
- éviter d'enseigner au « niveau le plus bas » sur le plan scolaire
- respecter la confidentialité dans le processus de mise en commun des informations
- donner aux élèves des occasions de montrer leurs forces à leurs camarades
- améliorer les techniques de questionnement utilisées dans la salle de classe, afin de donner aux élèves plus d'occasions de montrer ce qu'ils savent et ce qu'ils sont capables de faire
- réduire la taille des classes
- éduquer les élèves au sujet des élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et de la diversité, dans le cadre des cours de développement personnel et social
- utiliser des techniques du type « Cercle d'amis » pour aider les élèves sur le plan social
- offrir des défis pertinents aux élèves doués
- disposer d'options pour résoudre les difficultés posées par le fait que les élèves qui ont des problèmes d'ordre comportemental perturbent le déroulement des cours.

Les élèves suggèrent qu'on prenne en compte, dans les projets de collecte de fonds, les choses qu'on peut faire pour favoriser l'intégration dans l'école, comme, par exemple, l'achat d'appareils fonctionnels.

Les élèves veulent aussi qu'on améliore la communication et la collaboration. Ils pensent qu'il serait également utile d'avoir plus de discussions avec les parents et avec les enseignants concernant leurs forces et leurs besoins et de parler aux élèves de ce qu'ils peuvent faire pour mieux réussir et renforcer leur estime de soi. Les élèves disent que le personnel d'orientation et de counselling les aide bien généralement dans la processus d'intégration et qu'ils voudraient que les conseillers d'orientation et de counselling participent davantage à la mise en place des pratiques favorisant l'intégration dans l'école. Ils voudraient aussi avoir plus facilement accès aux conseillers d'orientation. Certains enseignants font de grands efforts pour faire en sorte que l'intégration marche, mais les changements de personnel et les transferts ont tendance à rompre la continuité de leur travail et les élèves ont le sentiment qu'il faudrait plus d'engagement sur le plan du personnel. Ils voudraient que les enseignants leur présentent davantage de modèles d'acceptation des différences et de pratiques favorisant l'intégration.

Les parents disent qu'il faudrait améliorer le degré de cohérence sur le plan du leadership offert par les directions d'école. Il faudrait aussi sensibiliser davantage certains enseignants, ainsi que les élèves qui ne souffrent pas de difficultés d'apprentissage et leurs parents, afin qu'ils fassent preuve de plus de réceptivité. Les parents suggèrent qu'on enseigne la diversité aux élèves à tous les niveaux de l'école et qu'on leur aide à comprendre ce qu'est l'intégration au moyen de stratégies de communication. Ils veulent aussi qu'on renonce à l'utilisation d'« étiquettes » et qu'on s'efforce d'utiliser un langage qui met l'individu au premier plan.

Les parents trouvent que, pour pouvoir bien mettre en œuvre l'intégration, il faudrait faciliter l'accès aux professionnels experts dans le domaine des difficultés d'apprentissage. Il faudrait aussi augmenter le financement destiné à soutenir la mise en œuvre de l'intégration et en faire davantage pour tirer profit des occasions qui se présentent d'intégrer tous les élèves (activités d'apprentissage en classe, excursions, etc.). Les parents pensent qu'il faudrait améliorer ce qui est fait pour répondre aux besoins des élèves dans toute leur diversité dans la salle de classe et qu'il faudrait faciliter l'intégration des élèves dont les difficultés d'apprentissage sont moins évidentes (incapacités, TDA, etc.). Les parents font également les suggestions suivantes :

- mettre en place des réseaux de soutien pour les enseignants et des qualifications pour les aides-enseignants
- offrir des formations en cours d'emploi à tous les employés concernés par les élèves qui ont des difficultés d'apprentissage
- revoir les modèles utilisés pour l'offre des services
- offrir des plans de transition appropriés pour les élèves qui passent des programmes spéciaux pour élèves qui ont des difficultés d'apprentissage à une situation où ils sont intégrés dans la classe ordinaire
- mettre en place des programmes comme « Cercle d'amis »
- utiliser de façon plus appropriée les centres de ressources et les centres d'apprentissage
- faciliter l'accès au soutien des aides-enseignants
- tenir le conseil scolaire pour responsable de la mise en œuvre de la politique en matière d'éducation spéciale.

Les Néo-Écossais d'origine africaine disent que le financement destiné à soutenir l'intégration est insuffisant et veulent qu'on mette en place un financement garanti et du perfectionnement professionnel afin de favoriser l'intégration, ainsi que des stratégies pédagogiques permettant de prendre en compte un éventail plus vaste de besoins sur le plan de l'apprentissage.

Les coordinateurs des services aux élèves disent qu'il faudrait renforcer les efforts faits pour déterminer ce qu'il faut faire pour différencier les méthodes utilisées pour mettre en place des pratiques favorisant l'intégration de tous à divers niveaux. Il faudrait aussi s'assurer de la mise en œuvre d'une scolarité favorisant l'intégration au niveau du deuxième cycle du secondaire.

Ils veulent qu'on clarifie le rôle des enseignants-ressources dans l'intégration et qu'on réduise le degré de frustration des enseignants et le sentiment qu'ont les gens de ne pas être adéquats. Ils suggèrent aussi qu'on fasse plus de recherches sur les pratiques les plus efficaces et sur leur mise en œuvre, afin de trouver moyen d'améliorer la coordination des services de soutien. Ils pensent que, pour que l'intégration soit une réussite, il faut

- qu'on offre un éventail plus large de cours, y compris des options d'apprentissage de services à l'école secondaire
- qu'on aborde les pratiques de la scolarité favorisant l'intégration dans le cadre de la formation des futurs enseignants
- qu'on soutienne les élèves dans les efforts qu'ils font pour apprendre à défendre leurs propres intérêts
- qu'on soutienne la mise en œuvre dans les écoles secondaires en augmentant le perfectionnement professionnel et le financement.

Références

- BAKER E.T., M.C. WANG et H.J. WALBERG, « The Effects of Inclusion on Learning », *Educational Leadership*, 1994–1995, p. 33–35.
- BANDY Helen E. et Wanda A.R. BOYER, *The Impact of Special Needs Students on Teachers in the Rural Areas of British Columbia*, juillet 1994.
- BUNCH G., J. LUPERT et M. BROWN, *Resistance and Acceptance: Educator Attitudes to Inclusion of Students with Disabilities*, York University Faculty of Education, North York, 1997.
- CARLBERG C. et K. KAYALE, « The Efficacy on Special versus Regular Class Placement for Exceptional Children: A Meta-Analysis », *The Journal on Special Education*, 1980, p. 295– 305.
- CEC, *Bright Futures for Exceptional Learners: An Action Agenda to Achieve Quality Conditions for Teaching and Learning*, The Council for Exceptional Children, Reston, VA, août 2000.
- COLEMAN J.S., E.Q. CAMPBELL, C.J. HOBSON, J. McPANTLAND, A.M. MOOD, F.D. WEINFELD et R.L. YORK, *Equality of Educational Opportunity*, US Government Priority Office, Washington, D.C., 1966.
- Colombie-Britannique, Ministère de l'Éducation (n.d.), *Special Education Review: A Review of Special Education in British Columbia*, site Web : <www.bced.gov.ca/specialed/review/report/intro.htm> (date d'accès août 2000).
- CROCKETT J.B. et J. KAUFFMAN, « Taking Inclusion Back to Its Roots », *Educational Leadership*, 56, 1998, p. 74–77.
- deKANTER A., A.L. GINSBURG et A.M. MILNE, *Parent Involvement Strategies: A New Emphasis on Traditional Parent Roles*, US Department of Education, Washington, D.C., 1987.
- EPSTEIN J.L., « School and Family Partnership », dans *Encyclopedia of Educational Research*, MacMillan, New York, 1992.
- EPSTEIN J.L., « Paths to Partnership: What We Can Learn From Federal, State, District, and School Initiatives », *Phi Delta Kappan*, 72, 1991, p. 344–349.
- EPSTEIN Joyce, « School/Family/Community Partnership: Caring for the Children We Share », *Phi Delta Kappan*, 76, 1995, p. 701–722.
- FRENCH Carmel D., *Educators' Perceptions of the IPP Process*, [n.l], rapport commandé par le Nova Scotia Teachers Union, juin 1998.
- FUCHS D. et L.S. FUCHS, « Inclusive School Movement and the Radicalization of Special Education Reform », dans *The Illusion of Inclusion*, révisé par J.M. Kauffman et D.P. Hallahan, Pro-Ed, Austin, TX, 1994, p. 213–242.

- FULLEN M.G., « Visions That Blind », *Educational Leadership*, 49, 1992, p. 19–20.
- GARDNER Howard, « Reflections on Multiple Intelligences: Myths and Message », *Phi Delta Kappan*, 76, 1995, p. 200–209.
- Gouvernement de la Saskatchewan, Saskatchewan Special Education Review Committee (rapport final), « Directions for Diversity: Enhancing Supports to Children and Youth with Diverse Needs », [n.l]: S.n., janvier 2000.
- GUETZLOE E., « Inclusion of Students with Emotional/Behavioral Disorders: The Issues, the Barriers, and Possible Solutions », dans *Monograph on Inclusion: Ensuring Appropriate Services to Children and Youth with Emotional/Behavioral Disorders—I*, révisé par L.M. Bullock et R.A. Gable, The Council for Children with Behavioral Disorders, Reston, VA, 1994, p. 21–24.
- HARRIMAN Nancy et Mary W. SCHMIDT, *Strategies for Inclusive Teaching in Rural Schools*, mars 1997.
- HARVEY Andrew S. et Jamie E.L. SPINNEY, *Life on and off the Job: A Time-Use Study of Nova Scotia Teachers*, Time-Use Research Program, Saint Mary's University, Halifax, mars 2000.
- HENDERSON A.T. et N. BERLA, *A New Generation of Evidence: The Family Is Critical to Students' Achievements*, National Committee of Citizens in Education, Washington, D.C., 1994.
- KATER T.Z. et P. B. KATER, « Does Parental Involvement Affect Eight-Grade Student Achievement? Structural Analysis of National Data », *School Psychology Review*, 22, 1993, p. 474–496.
- KUNC Norman, « The Need to Belong: Rediscovering Maslow's Hierarchy of Needs » dans *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogeneous Schools*, révisé par R.A. Villa, J.S. Thousand, W. Stainback et S. Stainback, Paul H. Brooks Publishing Co., Baltimore, 1992, p. 25–40.
- LIONTOS L.B., *At Risk Families and School Becoming Partners*, ERIC Clearinghouse on Educational Managements, University of Oregon, Eugene, 1992.
- LIPSKY D.K. et A. GARTNER eds, *Beyond Separate Education: Quality Education for All*, Paul H. Brooks Publishing Co., Baltimore, 1989.
- Manitoba Education and Training, Manitoba Special Education Review Initiative, (n.d.), *Special Education Review*, site Web : <http://www2.edu.gov.mb.ca/metks4/instruct/specedu/review/chapter2_areas_of_inquiry.html> (date d'accès août 2000)
- MAPP Karen, « Making Family-School Connections Work », *Education Digest*, 63, 1997, p. 36–42.
- McLESKEY J.D., Henry et D. HODGES, « Inclusion: What Progress Is Being Made Across Disability Categories? », *Teaching Exceptional Children*, 31, 1999, p. 60–64.
- MELAMED James C. et John W. REIMAN, « Collaboration and Conflict Resolution in Education » *The High School Magazine*, mars 2000, p. 16–20.

- Nouvelle-Écosse, Parti conservateur de la Nouvelle-Écosse, *Strong Leadership...a clear course*, autorisé par l'agent officiel du Parti conservateur de la Nouvelle-Écosse, The Printer, Halifax, juillet 1999.
- Nouvelle-Écosse, Ministère de l'Éducation, *Post-Shapiro review of teacher education in Nova Scotia: report of the Nova Scotia Council on Higher Education*, Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, Halifax, 2000.
- Nouvelle-Écosse, Ministère de l'Éducation, *Special Education Implementation Review Committee. Special Education Policy Implementation Review: Interim Report*, préparé pour l'honorable Jane Purves, ministre de l'Éducation, Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, Halifax, décembre 2000.
- Nouvelle-Écosse, Ministère de l'Éducation, *Transition Planning in Nova Scotia*, Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse, Halifax, 1994.
- Nouvelle-Écosse, Ministère de l'Éducation et de la Culture, *Special Education Policy Manual*, Ministère de l'Éducation et de la Culture de la Nouvelle-Écosse, Halifax, 1997.
- Nova Scotia School Boards Association, *Report to the Education Committee of the Nova Scotia School Boards Association from the ad hoc Committee on Inclusion*, 9 décembre 1999.
- OFFORD D.R., « The Mental Health of Children and Youth », dans *The Health of Canada's Children: A CICH Profile*, Canadian Institute of Child Health, 3e édition, Ottawa, 2000.
- PERNER D.E., « Leading the Way: The Role of School Administrators in Integration », dans *Changing Canadian Schools: Perspectives on Disability and Inclusion*, révisé par G.L. Porter et D. Richler, The Rocher Institute, North York, Ont., 1991, p. 155–172.
- PIUMA M. Francesca, « Benefits and Costs of Integrating Students with Severe Disabilities into Regular School Programs, a Summary of Money Well Spent », manuscrit non publié, San Francisco State University, Department of Special Education.
- REYNOLDS M.C., *Progressive inclusion*, *Quarterly Outcomes-driven Education*, 1, 1991, p. 11–14.
- SAGE Daniel D. (ed.), *Inclusion in Secondary Schools, Bold Initiatives, Challenging Change*, National Professional Resources Inc., Port Chester, New York, 1997.
- SMITH J.D., *Inclusion: Schools for All Students*, Wadsworth, Belmont, CA, 1998.
- STAINBACK S., W. STAINBACK et B. AYRES, *Schools as Inclusive Communities*, dans *Controversial Issues Confronting Special Education: Divergent Perspectives*, révisé par W. Stainback et S. Stainback, Allyn & Bacon, Boston, 1996, p. 31–43.
- STAINBACK S., W. STAINBACK et M. FOREST (eds.), *Educating All Students in the Mainstream of Regular Education*, Paul H. Brooks Publishing Co., Baltimore.
- STEVENSON D.L. et D.P. BAKER, *The Family School Relations and the Child's School Performance*, *Child Development*, 58, 1987, p. 1348–1357.

- THOUSAND J. et R. VILLA, « Managing Complex Change toward Inclusive Schooling », dans *Creating an Inclusive School*, révisé par R. Villa et J. Thousand, ASCD, Alexandria, VA, 1995, p. 51–79.
- THOUSAND J.S., R.A. VILLA et A.I. NEVIN (eds.), *Creativity and Collaborative Learning: A Practical Guide to Empowering Students and Teachers*, Paul H. Brooks, Baltimore, 1994.
- TOMLINSON Carol Ann, « Reconcilable Differences? Standards-Based Teaching and Differentiation », *Educational Leadership*, septembre 2000, V. 58#1, p. 6–12.
- TOMLINSON Carol Ann et M. LAYNE KALBFLEISCH, « Teach Me, Teach My Brain: A Call for Differentiated Classrooms », *Educational Leadership*, 1998.
- VanDYKE Ray, Martha STALLINGS et Kenna COLLEY, « How to Build an Inclusive School Community: A Success Story », *Phi Delta Kappan*, 76, 1995, p. 475–479.
- VILLA R.A. et J.S. THOUSAND, « Restructuring Public Schools Systems: Strategies for Organizational Change and Progress », dans *Restructuring for Caring and Effective Education: An Administrative Guide to Creating Heterogenous Schools*, révisé par R.A. Villa, J.S. Thousand, W. Stainback et S. Stainback, Paul H. Brookes, Baltimore, 1992, p.109–140.
- WAGNER M., « Youth with Disabilities during Transition: An Overview and Description of Findings from the National Longitudinal Transition Study », dans *Transition Institute at Illinois Project Direction's Fourth Annual Meeting*, révisé par J. Chadsey-Rusch, University of Illinois, Champaign, 1989, 24–52.
- WALBERG H.J., *Family Programs for Academic Learning*, Ministère de l'Éducation, [n.d.], Washington, D.C.
- WANG M.C. et Reynolds M.C., *Progressive Inclusion: Meeting New Challenges in Special Education*, 1997, site Web : Temple University < <http://www.temple.edu/LSS/L97-3.htm> > (date d'accès avril 2001)
- YSSELDYKE J.M. Thurlow et K. GREENEN, *Implementation of Alternative Methods for Making Educational Accountability Decisions for Students with Disabilities*, Synthesis Report 12, National Center on Educational Outcomes, University of Minnesota, Minneapolis, MN, 1994.

